

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA PARA O
DESENVOLVIMENTO SOCIAL – PPGTDS

LUCAS DE AVELAR ALBERONI

O estudo de História a partir da construção de uma prancha de surfe com o pendão do Agave, tendo o trabalho como princípio educativo.

Rio de Janeiro

2018

LUCAS DE AVELAR ALBERONI

O ESTUDO DE HISTÓRIA A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DE UMA
PRANCHA DE SURFE COM O PENDÃO DO AGAVE, TENDO O
TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Tecnologia para o Desenvolvimento Social vinculado ao Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NIDES/UFRJ). Área de concentração: Trabalho e Formação Politécnica.

Orientador: Prof. Dr. André Malina

Rio de Janeiro

2018

CIP - Catalogação na Publicação

A332e Alberoni, Lucas
O estudo de História a partir da construção de uma prancha de surfe com o pendão do agave, tendo o trabalho como princípio educativo / Lucas Alberoni. -- Rio de Janeiro, 2018.
158 f.

Orientador: André Malina.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social, 2018.

1. Educação. 2. Politecnia. 3. Ensino de História. 4. Educação pelo Trabalho. 5. Prancha de Agave. I. Malina, André, orient. II. Título.

LUCAS DE AVELAR ALBERONI

O ESTUDO DE HISTÓRIA A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DE UMA
PRANCHA DE SURFE COM O PENDÃO DO AGAVE, TENDO O
TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Tecnologia para o Desenvolvimento Social vinculado ao Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NIDES/UFRJ). Área de concentração: Trabalho e Formação Politécnica.

Apresentada em 13 de Abril de 2018.

Banca examinadora:

Prof. Dr. André Malina (Orientador) – UFRJ

Prof. Dr. Antônio Claudio Gomez de Sousa – UFRJ

Prof. Dr. Efrain Maciel e Silva – UnB

Prof. Dr. Silvio de Cássio Costa Telles - UFRJ

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao Professor Fernando Amorim e ao Mestre Cubero, *in memoriam*, por tudo o que eles fizeram e representaram para todos nós do Instituto Politécnico da UFRJ de Cabo Frio. Um agradecimento mais que especial ao meu grande incentivador e Mestre, Professor Cubero, sábio guerreiro que com seu “portunhol” manso e sorriso no rosto sempre acreditou e lutou por uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Fazer esse trabalho e participar dessa experiência só foi possível graças ao trabalho realizado no Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio. Sei que não me fiz professor ao terminar a faculdade de História, mas compreendi no fazer docente, nos anos que trabalhei e estudei no IPUFRJ, um caminho melhor para educação. Um muito obrigado ao Professor Fernando Amorim, Mestre Cubero, Professor Luiz Henrique e a Professora Eleonora, que me apresentaram a politecnia e acreditaram e investiram nesse sonho.

Um agradecimento mais que especial aos meus amigos e companheiros de trabalho Gustavo Bastos, Tadeu Galeno, Henrique Souza (Japa), Flávio Camanho, Paulo Cordeiro, Denis Scaringi, Renato Couto, Marcella Freire, Mariana Andrade, Fernanda Saleme, Silas, Jullia Turrini, Victor Bemvindo, Wesley, Miguel Gutierrez, Rafael Alvarenga, Cosme, Kimon, Victor Louzada, Bianca, Minouche, Daniela, Léo Dioli, Jéssica Veiga, Thiago Camargo, Renata, Mario Domingues, Márcia, Loide, Amanda, Bianca, Jucielly, Nobe, Candida, Bruna Nathalia, Juliana, Daniel Bafana, Gabriela, Igor, Daniel Real, Diego Ferrer, Thiago Monteiro, Diego Santos, Thiago, Paulo Maia, Mariana Ladeira, Nayara, Alexander, Júlia, Roberta, Bárbara, Sá Soraya, Rafael Ladvocat, Ravi, Pedro Bárbara, Elielson, Camila, Priscila, Viviane Medina, Paula, Beatriz, Franclin, George, Maria Graça Mansur e Protásio Dutra, obrigado também aos técnicos Gaúcho, Elizeu, Neto e Israel por todo trabalho e conhecimento no dia-a-dia na oficina. À família Cultura Marítima, à tia Rita, ao nosso amigo de todas as manhãs Vig e a todos os técnico-administrativos. Citar o nome de cada um de vocês é o mínimo que posso fazer aqui por tudo que passamos, aprendemos, crescemos, lutamos e acreditamos juntos.

Um agradecimento tão importante e especial para todos os alunos e alunas do Instituto Politécnico com os quais pude ter o privilégio de trabalhar, aprender e que tiveram participação fundamental na construção desse projeto.

Aos meus pais Mário Lúcio e Luciene, por todo exemplo de vida, por todo apoio, suporte, amor e incentivo, sem vocês esse trabalho também não seria possível.

Ao meu orientador professor André Malina, por todo apoio e paciência, pelos momentos de pressão, pela ajuda, por mostrar o caminho e acreditar em mim.

A todos os professores e amigos do curso de mestrado do NIDES (Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social) da UFRJ, pelos debates em sala e pela troca de experiências.

Aos professores Antônio Claudio e Efraim, pelas observações e sugestões dadas durante o processo de qualificação.

À minha Avó Tatinha, mulher guerreira, professora e exemplo de vida, obrigado por todo incentivo e pelas orações.

Aos meus Avôs Avelar e Waldir Alberoni, *in memoriam*, mais conhecido como Didico, que sempre estiveram do meu lado como grandes avôs e amigos.

À minha namorada e companheira Veronica, por me dar forças nessa reta final, pelo apoio e incentivo diário nesse momento de mudanças.

A todos os amigos que fiz na cidade de Cabo Frio e que vou levar para toda vida.

E por fim, “um salve” à cidade de Cabo Frio, lugar onde morei e trabalhei durante oito anos da minha vida, obrigado por todos os momentos, pelas aulas nas diferentes escolas, pelas saídas a campo com os alunos, por todo aprendizado e conhecimento construído, pelas atividades na praia e por tudo que me proporcionou nesses anos.

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados obtidos na pesquisa realizada no Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro em Cabo Frio (IPUFRJ) nos anos de 2015 e 2016, quanto ao ensino de História, no projeto “Prancha de Agave”, para o 2º ano do Ensino Médio integrado com o curso técnico de Cultura Marítima. O IPUFRJ apresenta uma proposta de formação profissional integrada ao Ensino Médio, de base contra-hegemônica, tendo a politecnia como referência e a Pedagogia de Projetos com uma abordagem na educação pelo trabalho. O Instituto Politécnico manteve suas atividades na cidade de Cabo Frio entre os anos de 2008 até meados de 2016, e adotou uma metodologia de ensino que busca por meio da educação pelo trabalho uma maior autonomia dos alunos. A metodologia utilizada alia a pedagogia de projetos e a politecnia, desenvolvendo um trabalho de forma interdisciplinar e integral. Nesse sentido, o projeto “Prancha de Agave” consiste na construção de pranchas de surfe utilizando como matéria prima a madeira do pendão do agave (*Furcrarea gigantea*), planta originária do México e muito encontrada no ecossistema de restinga brasileiro, o material foi usado como uma alternativa ao poliuretano, que é derivado do petróleo e altamente poluente. Dessa forma, esta pesquisa busca fazer reflexões mais amplas sobre a importância do ensino de História, além de apontar algumas possibilidades e apresentar uma proposta para o ensino de História, pela proposição de metodologias de ensino mais eficazes, pautada na politecnia, tendo o trabalho como princípio educativo, visando superar o chamado ensino tradicional no Brasil.

Palavras chave: Politecnia; Educação e Trabalho; Ensino de História.

ABSTRACT

This thesis will indicate the results obtained in a research project accomplished at the *Polytechnic* Institute from Rio de Janeiro's Federal University in Cabo Frio (IPUFRJ), from 2014 to 2016, regarding History education, in the project "Agave Surfboard", for the High School Junior class alongside the Maritime Culture technical course. The IPUFRJ presents a proposal for integrated vocational training alongside High School, with counter-hegemonic basis and having *polytechnic education as a reference* and Project Pedagogy as an approach to education through labor. The Polytechnic Institute was active in the city of Cabo Frio from 2008 until 2016 and adopted a teaching methodology that aims for higher student autonomy by education through labor. The methodology implemented aligns polytechnic and project pedagogy, developing an interdisciplinary and full-time assignment. Hence, the "Agave surfboard" project consists in the construction of surfboards utilizing wood from the agave stalks (*Furcrarea gigantea*) as raw material. This plant has its origin in Mexico and its abundantly found in the Brazilian ecosystem, being an eco-friendly alternative material for polyurethane, which is a petroleum derivative compound and highly pollutant. Therefore, this research seeks to make further reflections about the importance of History teaching, besides pointing out a few possibilities and presenting a proposal for History education, through more effective teaching methodologies, based in polytechnic, having labor as an educational principle, aspiring to overcome the reproduction of knowledge and the so called traditional educational system in Brazil.

Key words: Polytechnic; Education and Work; History Teaching.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

Abeh - Associação Brasileira de Ensino de História

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPUH – Associação Nacional de História

CA – Ciências do Ambiente

CNTec – Ciências da Natureza e Tecnologias

EMC - Educação Moral e Cívica

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

EPI – Equipamento de proteção individual

HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil

IP – Instituto Politécnico

IPUFRJ – Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

NIDES – Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social

OSPB - Organização Social e Política do Brasil

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCSA – Prática de Comunicação Social e Artes

PDAT – Práticas Desportivas Aquáticas e Terrestres

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RS – Relações Sociais

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Formulação da situação problema; objetivos e aspectos metodológicos	17
Objetivo	19
Relevância do Estudo.	19
Metodologia de pesquisa.	20
 CAPÍTULO I - PROBLEMATIZAÇÃO E REVISÃO DE LITERATURA	 24
1.1 Disciplina História: Movimentos.....	25
1.2 “Reforma” do Ensino Médio.	35
1.3 Currículo e o Ensino de História.	41
 CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	 53
2.1 Síntese da Fundamentação teórica.....	75
 CAPÍTULO III - A POLITECNIA E A CONSTRUÇÃO DE SABERES NA PRÁTICA E NA VOZ DOS SUJEITOS – Análise da Pesquisa.....	 79
3.1 Apresentando o <i>Projeto Prancha de Agave</i>	80
3.2 A pesquisa em questão – dialogando com os teóricos e com os sujeitos de pesquisa.....	90
3.3 Ensino de História, outras perspectivas.	101
 CAPÍTULO IV - O PRODUTO PRANCHA DE AGAVE – Processo de construção da Prancha de Surfe.....	 111
4.1 Detalhamento do processo por etapas de construção.....	112
4.2 Detalhamento técnico do processo.	112
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 117
 REFERÊNCIAS	 123
 APÊNDICE	 127
1 Questionários.....	127

2	Objetivos da disciplina de História dividida por Etapas no projeto “Prancha de Agave”	149
3	Conceitos e Conteúdos estudados na disciplina de História no projeto “Prancha de Agave”	151
4	Referências bibliográficas da disciplina de História no projeto “Prancha de agave”	153
5	Filmes e documentários usados para debate na disciplina de História..	154

ANEXO

1	Relatório	155
---	-----------------	-----

INTRODUÇÃO

O trabalho que se apresenta é parte de um estudo empreendido na construção de perspectivas para o ensino de História, pautado na politecnia, tendo o trabalho como princípio educativo. O que inspirou a reflexão dessa pesquisa foi o desenvolvimento de práticas pedagógicas no Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPUFRJ) em Cabo Frio com a realização do projeto “Prancha de Agave” para o 2º ano do Ensino Médio integrado ao curso técnico de Cultura Marítima. O projeto teve como objetivo construir pranchas de surfe utilizando como matéria prima a madeira do pendão do agave (*Furcrarea gigantea*), planta originária do México e considerada invasora no nosso ecossistema de restinga. O material foi usado como uma alternativa ao utilizado atualmente, que é o poliuretano, um derivado altamente poluente do petróleo.

Além de atuar como professor de História no IPUFRJ, participei também do Programa de Qualificação de Professores em Educação e Trabalho da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), nos anos de 2009 à 2016. Ao trabalhar como professor de História no Instituto Politécnico, o ensino de História passou a ter outro significado para mim quando tive contato com um projeto em que a metodologia adotada aliava a politecnia com a pedagogia de projetos, desenvolvendo um trabalho de forma interdisciplinar e integral, que tem o trabalho como princípio educativo. Nesta metodologia, o ensino de História deixa de ser apenas um elemento para a narração e interpretação de certos fatos históricos e passa a trilhar novos caminhos.

Nesse sentido, tal trabalho faz uma reflexão sobre a importância do ensino de História, enfocando a metodologia do ensino, apontando a importância de rever os objetivos do ensino da disciplina e propondo mudanças metodológicas na sua prática, visando criar condições de superação do ensino tradicional.

A pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: Como tornar mais significativo o ensino de História? Como a escola, através de uma metodologia

contra-hegemônica, pode transformar-se num ambiente de construção de aprendizagem reflexiva e crítica?

Dentro desse contexto, vale destacar o projeto desenvolvido no IPUFRJ que funcionou de 2008 a 2016 na cidade de Cabo Frio. Foi uma escola de Ensino Médio integrado ao técnico que oferecia três cursos técnicos: Cultura Marítima, Análises Químicas e Áudio e Vídeo. A formação dos estudantes se dava em quatro anos, sendo o primeiro ano um curso geral, com a escolha pela especialização técnica somente no segundo ano. No quarto e último ano, os estudantes de Análises Químicas e de Áudio e Vídeo estagiavam em laboratórios da UFRJ, e os alunos de Cultura Marítima se dividiam em construção naval (estagiavam na UFRJ) e mergulho, com aulas práticas em Arraial do Cabo.

Essa escola reflete um projeto político-pedagógico de caráter transformador, defendendo o trabalho como princípio educativo e propondo uma revisão do papel da educação profissional na cisão histórica entre as atividades manual e intelectual na divisão social do trabalho. O Politécnico, além de oferecer ensino médio integrado em três áreas de formação profissional, funciona como um laboratório do Programa de Qualificação de Professores em Educação e Trabalho, e tem se notabilizado por desenvolver metodologias de ensino que possibilitam a integração dos saberes e a unidade entre teoria e prática. (BEMVINDO, 2016, p. 267)

Com relação às disciplinas e conteúdos do Instituto Politécnico (IP), procuramos atender às demandas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as recomendações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) o que, em termos de planejamento pedagógico, não significa seguir uma determinada ordem. Os conteúdos de História que são essenciais a cada série foram estudados, mas não necessariamente na ordem proposta. Os professores tinham autonomia tanto para alterar a ordem, quanto para ensinar conceitos e conteúdos que não estivessem previstos para aquele ano. Dessa forma, os conteúdos previstos pelos Currículos Mínimos e reproduzidos nos livros didáticos não são seguidos a rigor no Instituto na ordem em que são expressos por estes, uma vez que estes entendem que a busca por uma integração e complementaridade entre os conteúdos não pode ser alcançada sem um questionamento da sua fragmentação. Desta maneira, a inversão na ordem de alguns conteúdos é realizada pelo corpo de professores, que, ao adotarem temas para os projetos, organizam os conteúdos didáticos segundo a necessidade deste primeiro e não o contrário.

A concepção de politecnia traz em si um caráter questionador em relação à estrutura disciplinar do ensino, uma vez que, refletindo as contradições do mundo do trabalho, os sistemas educacionais consagraram a segregação dos diversos campos do conhecimento, tornando-os realidades isoladas, desprovidos de qualquer movimento de síntese em direção a compreensão do objeto em sua totalidade. Portanto, a matriz curricular do Instituto Politécnico organiza-se por meio de núcleos temáticos/áreas de conhecimento que agregam professores de disciplinas afins como forma de minimizar tais fragmentações.

Sendo assim, o IPUFRJ¹ não trabalha com as disciplinas tradicionais, a estrutura da escola se divide em cinco áreas, que englobam de maneira interdisciplinar todas as disciplinas obrigatórias previstas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Elas são diluídas em áreas do conhecimento, cada uma com sua contribuição e particularidades. As áreas são: Ciências do Ambiente (CA - Biologia, Biologia Marinha, Química, Geografia, Oceanografia e Zootecnia); Práticas de Comunicação Social e Artes (PCSA - Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Literaturas, Artes, Pintura, Cenografia, Música, Dança e Comunicação Social); Práticas Desportivas Aquáticas e Terrestres (PDAT - Educação Física e Dança); Construção Naval e outras Tecnologias (CNTec - Ciências Exatas, como Matemática, Física, Computação, Desenho Industrial, Engenharia Naval, Construção Naval e Oceanografia); Relações Sociais (RS – História, Sociologia, Antropologia, Filosofia e Geografia).

É possível perceber como o aluno passa a ter uma visão mais ampla do projeto quando trabalhamos dessa maneira onde as atividades são desenvolvidas de forma interdisciplinar e integral, tendo o trabalho como princípio educativo. Acreditamos que desassociar estes conhecimentos, que também podemos chamar de disciplinas, empobrece a compreensão e o aprendizado do aluno.

É interessante perceber que, quando trabalhamos dentro da perspectiva de Relações Sociais, não nos restringimos apenas ao ensino exclusivo da História. Neste sentido, é importante enfatizar que neste trabalho, entendemos e ensinamos conteúdos de forma integrada, da maneira como são: a História sempre possui elementos da Sociologia e Antropologia, que

¹ O Plano Político Pedagógico do Programa do Instituto Politécnico Cabo Frio criado em 2008 apresenta a construção um modelo educacional inovador, movido pela certeza de que teoria e prática não são dimensões estanques e que é possível cuidar ao mesmo tempo da formação do cidadão e do trabalhador onde o conceito de cidadania se construa, desde as primeiras experiências do aluno com o ambiente escolar.

por sua vez são permeados de Filosofia e Geografia e assim sucessivamente. O que tentamos fazer é que nossos alunos percebam as relações sociais (de fato, não apenas a área), de forma integrada e consigam compreender o mundo de maneira crítica e que suas opiniões se desenvolvam de forma autônoma. (BORGES, 2010, p. 11)

Vale lembrar, que, foi uma escola experimental, que trabalha com a politecnia como proposta metodológica numa perspectiva da Educação pelo Trabalho e da Pedagogia de Projetos.

Nesse ponto, compreendemos que os projetos pedagógicos são elementos que organizam o trabalho dos professores e dos estudantes, é essa a percepção da pedagogia de projetos da metodologia utilizada no IPUFRJ. Essa percepção está presente na escola e mostra como os projetos ajudam no desenvolvimento de atividades interdisciplinares e integradas, dando mais sentido para o trabalho do aluno.

Os projetos pedagógicos ajudam a conectar as diversas atividades realizadas pelos estudantes durante um período letivo, fazendo com que estes entendam as relações entre os diversos conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento e entre os conteúdos da formação geral e da formação profissional, com uma abordagem pela politecnia.

No Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio, as práticas pedagógicas centradas no trabalho, organizado a partir de projetos, têm se mostrado uma forma eficaz de integração curricular entre as dimensões manual e intelectual do trabalho, além da interlocução entre os aspectos gerais e específicos (profissionais) da formação de trabalhadores. (BEMVINDO, 2016, p. 255)

A problematização a partir da Educação Politécnica deve-se inserir na perspectiva do materialismo histórico-dialético, percebendo os alunos como sujeitos históricos sociais capazes de produzir e refletir sobre a resolução dos projetos e problemas propostos pelos professores com a ajuda e mediação dos mesmos.

A partir de experiências como essa, podemos avançar e amadurecer uma proposta de educação capaz de superar as limitações pedagógicas tradicionais onde o ensino de História ainda é pautado em teorias de aprendizagem e de conhecimento linear e fragmentado numa disciplina estanque, na qual, muitas vezes, o professor é o único detentor do saber e “expõe” para o aluno o conteúdo a ser aprendido.

O conceito de politecnia já possui um grande estudo teórico, desde Marx, e consolidado como área de estudos também no Brasil, tendo Demerval Saviani como uma das principais referências. Porém, “são poucas as concretizações, as vivências educativas brasileiras baseadas nessa concepção, que possibilitarão, a partir das propostas de solução, a ampliação do conhecimento acerca desta alternativa de formação humana”. (VENTIN, 2014)

Neste contexto, são muitas as perguntas que surgem a partir desta experiência. Apesar de ter encerrado suas atividades no ano de 2016, o IPUFRJ de Cabo Frio deixou um grande legado, a construção de novas perspectivas para a educação profissional de nível médio através de práticas pedagógicas fundamentadas nos preceitos de educação politécnica e do trabalho como princípio educativo.

Desta forma, esse trabalho tem o intuito de apontar algumas possibilidades e apresentar uma proposta para o ensino de História, pela proposição de metodologias de ensino mais eficazes, pautada na politecnia, contrapondo-se ao ensino tradicional no Brasil.

No primeiro Capítulo foi apresentada a revisão de literatura, os passos da exposição da pesquisa e o levantamento, em revistas especializadas, dos artigos selecionados pela importância e articulação com o presente trabalho, focando na questão do ensino de História.

No segundo Capítulo caracterizou-se a Fundamentação Teórica, na qual foi fundamentada a politecnia tendo os autores Demerval Saviani e Gaudêncio Frigotto como referência. Foram apresentados no diálogo com estes autores os conceitos que são a base do projeto pedagógico do IPUFRJ em Cabo Frio, destacando as principais referências metodológicas do presente estudo.

O terceiro Capítulo trouxe a apresentação e análise do *Projeto “Prancha de Agave”* que foi desenvolvido com os alunos do 2º ano do Ensino Médio integrado com o curso técnico de Cultura Marítima e relatórios produzidos durante o desenvolvimento do projeto, tendo como referência o Ensino de História e a Politecnia nos anos de 2015/16.

Os sujeitos autores e partícipes do projeto desenvolvido com a prancha foram convidados a trazerem suas vozes para enriquecer o debate. Os dados coletados tiveram como objetivo trazer informações sobre a metodologia da escola, sobre o projeto prancha de agave, além de analisar as diferenças, dificuldades e/ou facilidades que os alunos encontraram ao sair do Instituto e estudar em outra escola com uma proposta metodológica diferente. Outro importante objetivo com o questionário foi perceber de que forma eles construíram conhecimento no tocante ao ensino de História.

No quarto Capítulo fez-se uma descrição de todas as etapas da construção da prancha de agave, o trabalho na oficina, os materiais e ferramentas utilizadas nesse processo prático.

Já nas Considerações Finais foram trazidas as ideias centrais debatidas e analisadas durante a dissertação, apontando-se conclusões a partir do trabalho.

FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA, OBJETIVOS E ASPECTOS METODOLÓGICOS.

A chamada *escola tradicional*, apresentada e criticada por Saviani (2003), acaba privilegiando a memorização e a reprodução do conhecimento, e tem como concepção o acúmulo de informações fragmentadas e compartimentadas em pequenos grupos que não dialogam com outras áreas do saber, sem aplicação evidente e sem argumento palpável que justifique sua apreensão. Assim como um currículo prévio fechado, impregnado pela ideologia da classe dominante, amontoadas sem qualquer ligação óbvia com a vida prática e que serão esquecidos em algum momento. Dessa forma, a noção de politecnia contrapõe-se à ideia de ensino profissional e ensino intelectual, uma vez que:

(...) não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho envolve concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho. (SAVIANI, 2003, p.138)

Podemos afirmar então, com base em Saviani, que não há como exercer uma função intelectual sem o recurso da prática, da ação manual. Assim, não existe trabalho apenas prático ou manual ou vice-versa, pois ao mesmo tempo em que o indivíduo exerce ou aprende uma determinada função manual, exerce suas faculdades intelectuais.

O presente trabalho se apoia na politecnia², uma abordagem de ensino que tem o trabalho como princípio educativo, que, por sua vez, se contrapõe ao ensino tradicional apresentado. Essa unicidade entre o trabalho manual e intelectual apresenta como desafio o rompimento com a fragmentação do conhecimento, promovendo assim, a apropriação dos conceitos a partir da relação constante entre teoria e prática no contexto do trabalho produtivo.

Esta pesquisa defende outra concepção metodológica, pautada na politecnia e no Ensino Integral, numa perspectiva emancipatória, unindo o trabalho intelectual ao trabalho prático. Além disso, a pesquisa proposta chama atenção para a superação de uma visão impregnada pela ideologia dominante e para a quebra do paradigma da educação vigente. Essa quebra poderia trazer uma formação diferenciada, uma formação de trabalhadores conscientes da realidade concreta dominando todo o processo produtivo e contribuindo para intervir de forma ativa e crítica na sociedade.

A politecnia aparece como o método que busca, por meio da educação pelo trabalho, uma maior autonomia dos alunos, entendendo-os como sujeitos históricos sociais e críticos. É importante fazer com que os alunos percebam as relações sociais e as ciências naturais de forma integrada e consigam compreender o mundo de maneira crítica e que suas opiniões se desenvolvam de forma autônoma. Desassociar estes conhecimentos e as disciplinas empobrece a compreensão e o aprendizado.

Como aspectos positivos deste tipo de escola em relação à tradicional, é que esta permite uma abordagem mais ampla, possibilitando permear uma maior gama de conhecimentos, tanto específicos quanto técnicos, além de não haver divisão

² Os conceitos referentes à politecnia serão trazidos de forma mais ampla no Capítulo da Fundamentação Teórica.

entre trabalho físico e intelectual, levando o aluno à sua emancipação e autonomia, tornando-o consciente e responsável por seus atos, buscando uma formação integral. Dessa forma, cabe expor o seguinte problema de estudo:

“Quais os efeitos do ensino de História quando realizado por meio da politecnia como concepção de ensino, durante a realização do projeto “Prancha de Agave” no Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio”.

Objetivo

Propor alternativas para o ensino de História em contraponto à perspectiva tradicional de ensino.

Relevância do Estudo

O que inspirou a reflexão contida nessa pesquisa foi o desenvolvimento do trabalho realizado no IPUFRJ / Cabo Frio, onde atuei como professor de História na área das Relações Sociais, nos anos de 2009 a 2016 e participei do projeto “Prancha de Agave” com a turma do 2º ano de Cultura Marítima, na qual a metodologia adotada aliava a pedagogia de projetos³ à politecnia.

Através deste estudo é possível compreender em qual contexto sócio-político a disciplina História surgiu, além de demonstrar as grandes dificuldades que o ensino de História enfrentou ao longo das décadas, principalmente durante a ditadura civil-militar de 1964.

Será abordado na revisão de literatura como o ensino de História foi ministrado ao longo desses anos. Um ensino de uma História de caráter universal, segundo o esquema quadripartite francês (História Antiga, Média, Moderna, Contemporânea) com o ensino de História do Brasil numa posição secundária,

³ Conforme estudos e pesquisas de Fernando Hernández como, por exemplo, em dois de seus livros: Transgressão e Mudança na Educação – Os projetos de Trabalho; A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho.

dando ênfase na narração de fatos seletos, grandes personagens, ordenação mecânica de fatos, sociedade branca, cronologia linear, com uma matriz teórica eurocêntrica.

Neste contexto, a História era trazida como um conjunto de verdades universais a serem transmitidas e reproduzidas através dos tempos. A única fonte utilizada era o livro didático já pronto, passando a impressão de uma História única, já que não havia espaço para outras interpretações possíveis para um mesmo fato.

Nesse sentido, o presente trabalho pretende fazer uma reflexão sobre a importância do ensino de História, enfocando a metodologia do ensino, apontando a importância de se rever os objetivos do ensino da disciplina e propondo mudanças metodológicas na sua prática, visando criar condições de superação do ensino tradicional de história.

Metodologia de pesquisa

Esta pesquisa se dedicou ao estudo de uma experiência no desenvolvimento de um projeto no 2º ano do Ensino Médio inspirada no conceito de politecnia. Teve com intuito de verificar alternativas para o ensino de história tendo a politecnia como referencial teórico em contraponto à perspectiva tradicional, além de analisar quais os efeitos do ensino de História realizado por esta perspectiva junto aos alunos do Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio.

A metodologia utilizada nesta pesquisa envolveu um estudo de caso do Projeto Prancha de Agave⁴; a realização de pesquisa bibliográfica; e, a pesquisa de campo, com levantamento e coleta de dados através da aplicação de questionários com ex-alunos que participaram do projeto “Prancha de Agave” nos anos de 2015 e 2016.

A coleta de dados inicial foi feita durante a realização do projeto “Prancha de Agave”. Para tanto, a investigação teve como material base a análise dos relatórios

⁴ A caracterização, objetivos, conteúdos e etapas de desenvolvimento do Projeto Prancha de Agave serão apresentados detalhadamente no terceiro Capítulo.

avaliativos que os alunos desenvolveram ao longo do ano letivo em cada etapa do projeto. Além disso, os “diários de bordo” (relatórios realizados diariamente no final de cada atividade) dos alunos, também foram trazidos como material para a análise dos resultados.

A coleta de dados seguinte foi através da aplicação de um questionário⁵ com os ex-alunos que participaram do projeto. Estes responderam algumas perguntas a fim de explicitar suas percepções relativas à instituição, à metodologia trabalhada na escola, à qualidade do ensino no IPUFRJ; e, e evidenciar suas dificuldades e/ou facilidades ao saírem do Instituto Politécnico e ingressarem numa nova escola com uma prática metodológica diferente.

Os alunos que participaram da pesquisa foram os do 2º ano do Ensino Médio integrado ao curso técnico de Cultura Marítima, cuja média de idade era de 17 anos. A maioria dos alunos estudou na escola desde o ensino fundamental, o que lhes permitia conhecer bem o Instituto Politécnico e sua metodologia. As turmas do 2º ano tinham aproximadamente 20 alunos por sala. Assim, para uma maior autenticidade da pesquisa, o questionário foi aplicado para 10 alunos. Os alunos moram nas cidades de Cabo Frio e São Pedro da Aldeia, e a turma se apresentava bem heterogênea.

Alguns alunos se dedicavam apenas aos estudos, com uma prática de leitura bem ativa, demonstrando uma maior participação dentro da sala de aula e uma maior facilidade para apropriação do conhecimento. Já outros alunos, de origem mais humilde, estudavam na parte da manhã e trabalhavam nos turnos da tarde e noite, tendo um aproveitamento um pouco prejudicado em relação aos demais alunos.

Todos esses alunos viveram e acompanharam as grandes dificuldades que o Instituto Politécnico enfrentou até seu fechamento em meados de 2016. Diante

⁵ A aplicação de questionários com os alunos foi definida, uma vez que a pesquisa de abordagem qualitativa, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos pelo pesquisador com a situação estudada e traz a perspectiva dos participantes (Ludke e André, 1986). Os questionários são apresentados na íntegra em anexo.

disso, estes, juntamente com a comunidade escolar participaram de forma ativa pela luta e resistência do não fechamento do Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio.

A turma de Cultura Marítima teve como enfoque conteúdos específicos de pesca, aquicultura, construção naval e mergulho. No entanto, o currículo de História continua sendo o mesmo exigido pelo MEC para alunos de 2º Ano de Ensino Médio Regular. Os conteúdos estão sempre relacionados ao projeto desenvolvido especialmente para a turma. Por exemplo, durante o projeto “Prancha de Agave”, trabalhamos conteúdos e conceitos como o imperialismo, 2ª fase da revolução industrial, fordismo, globalização, capitalismo informacional entre outros relacionados com o objetivo do projeto. É importante enfatizar que este trabalho só foi possível pelo fato de os alunos estudarem numa metodologia voltada para politecnia, tendo o trabalho como princípio educativo e atividades desenvolvidas de forma interdisciplinar, buscando uma formação integral do aluno.

O IPUFRJ não utiliza prova como instrumento avaliativo, a avaliação se dá de acordo com a participação, iniciativa e produção do aluno durante o projeto, além de relatórios diários de atividades (“diários de bordo”) e relatórios avaliativos das diferentes áreas do conhecimento solicitados pelo professor.

A avaliação se dá na análise de resultados que tem como objetivo acompanhar e analisar o desenvolvimento do aluno no decorrer do projeto. Esta é elaborada a partir das considerações feitas pelo corpo docente, tendo como base os objetivos gerais e os objetivos específicos estabelecidos no projeto do curso de Cultura Marítima. Com uma abordagem interdisciplinar, as atividades do projeto foram realizadas ao longo do ano letivo de 2015 e de 2016 proporcionando o desenvolvimento de diversos conceitos, conteúdos, habilidades e competências.

Dessa forma, a proposta da educação politécnica pode ser capaz de estabelecer elementos de disputa contra os projetos político-pedagógicos hegemônicos. Dada essa importância, se faz necessário construir experiências referenciadas nessa concepção de educação, como no IPUFRJ / Cabo Frio. Para isso, através da experiência vivida e da análise dos resultados obtidos, tal pesquisa tem como objetivo fazer reflexões mais amplas sobre a importância do ensino de História pautada na politecnia e no ensino integral, tendo o trabalho como princípio

educativo, se contrapondo ao ensino tradicional e ao seu método de reprodução e memorização.

Assim, tal metodologia tem como foco a construção do conhecimento dos alunos a partir da adoção de projetos que não dissociam a teoria e a prática, com atividades interdisciplinares, dentro de uma ótica politécnica de formação por meio do trabalho de maneira reflexiva, ativa e integral.

A análise de dados foi fundamentada no cruzamento do referencial teórico com o conteúdo das informações trazidas pelos alunos através dos questionários, do conteúdo dos relatórios avaliativos e dos “*diários de bordo*” que foram registrados pelos alunos no transcorrer do projeto.

CAPÍTULO I

PROBLEMATIZAÇÃO E REVISÃO DE LITERATURA

Na presente revisão de literatura foram privilegiados artigos, trabalhos e publicados e periódicos em revistas especializadas⁶. As revistas que mais apareceram e serviram de base para o estudo foram a *Revista Brasileira e História* e a *Revista ANPUH - História e Ensino*, seguidas da *Revista de História; História & Ensino de História; Cadernos de História; Revista Observatório; Revista de Educação; Revista PUCSP* e *Periódicos PUC*. Também foram pesquisados os congressos de História da ANPUH e da Educação ANPED. A forma de se fazer o levantamento bibliográfico se deu por meio das palavras-chaves⁷ “história” e “ensino de história”, e foi feito por meio eletrônico.

Os sites que mais apresentaram trabalhos sobre o tema após a pesquisa por palavra chave foram: rhhj.anpuh.org; Periodicos.pucminas.br; mec.gov.br; www.uel.br/revistas/histensino; www.redalyc.org; www.seer.ufms.br; www.laplageemrevista.ufscar.br; www.anais.ueg.br/index.php/anpuhgo/article; www.seer.furg.br/remea/article; www.trilhasdahistoria.ufms.br; www.anped.org.br; Periodicos.sbu.unicamp.br; Portal do Ministério da Educação (MEC) e sites do senado federal, www.12.senado.leg.br; www.25.senado.leg.br; www.planalto.gov.br. Diante da observação do resumo de cada publicação, foram selecionados os artigos que tinham mais pertinência e articulação com o presente estudo.

A partir daí foi possível fazer um levantamento bibliográfico que mostrou questões do ensino de História ontem e hoje; as dificuldades que o professor ainda encontra nas escolas; os currículos; as reformas; os desafios que estão por vir; além da reforma do ensino médio e suas contradições.

⁶ A princípio a busca não seguiu nenhum critério de delimitação. A seleção se deu a *posteriori* conforme relevância para o estudo. O critério utilizado foi a palavra-chave “ensino de História”.

⁷ A busca foi feita pela localização a partir dos resumos das publicações.

1.1 **Disciplina História: Movimentos**

A disciplina História surgiu no século XIX na França, em pleno movimento de laicização da sociedade e da formação dos Estados Nacionais Modernos. No Brasil, a constituição da História como matéria ocorreu sobre os mesmos movimentos de organização do discurso laicizado sobre a história universal, discurso no qual a organização escolar foi um espaço importante das disputas entre o poder religioso e o avanço do poder laico e civil.

No processo em que a História se afirmava enquanto disciplina e como ciência coincidiu com a presença forte dos Estados Nacionais Modernos, os quais buscavam as suas legitimações. Dessa forma, o ensino de História estava a serviço do Estado e na formação de uma identidade nacional, com o sentimento de pátria.

Uma primeira tendência, que parte de uma compreensão de Ensino de História foi amplamente difundida na segunda metade do século XIX e permaneceu, segundo Bittencourt (2011), até meados do século XX nos cotidianos das salas de aula. O ensino de uma História de caráter universal, segundo o esquema quadripartite francês (História Antiga, Média, Moderna, Contemporânea) com o ensino de História do Brasil numa posição secundária. Inicialmente, a história estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da civilização.

A História como disciplina escolar no Brasil era, no decorrer do século XIX, as bases de uma História nacional dividida em períodos definidos pela ação política: a descoberta do Brasil; o nascimento de uma nação notadamente branca, europeia e cristã, que foi constituído no período da colonização; a Independência; e o Estado monárquico, que possibilitaram a integridade territorial e o surgimento de uma "nação" inspirada em matrizes europeias. (BITTENCOURT, 2011)

Com essa prerrogativa que teria se estruturado o ensino da disciplina desde a sua implementação, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837, e vem se mantendo no currículo das escolas, uma vez que, desde seu surgimento como área de saber no século XIX até a segunda metade do século XX, o ensino da História nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Sua finalidade

maior era confirmar a nação no Estado em que se encontrava no momento, justificar sua ordem social e política, e ao mesmo tempo seus dirigentes, e criar nos membros da nação o sentimento de pertencimento, respeito e dedicação para servi-la.

Uma característica predominante no longo processo de consolidação desse código disciplinar tratou-se de evidenciar os conteúdos em torno de uma visão predominante da História como uma grande narrativa, que privilegia uma abordagem político-econômica, positivista, com centralidade no “mundo ocidental”, que depois se subdivide em diversas Histórias nacionais particulares.

Isso gerou uma prática historiográfica reprodutivista. Por conseguinte, gerou um ensino reprodutivo(...). Não há processo de reflexão científica, e sim de repetição; contribuiu para a desprofissionalização dos professores de História, pois não requisitava formação específica em História para ensinar; a prática de ensino caracterizava-se pela simples sobreposição de conhecimentos históricos até então produzidos. (MARQUES e MIRANDA, 2016, p. 144)

Nesse sentido, nos remete aos propósitos da escola tradicional, voltados para a aquisição cumulativa de informações, com suas conhecidas características no ensino da História. O aparelho didático desse ensino era uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, ordenação mecânica de fatos, cronologia linear, sociedade branca, com uma matriz teórica eurocêntrica, que obedece à lógica da colonialidade, ou seja, uma ideia de que a História seja um conjunto de verdades universais a serem transmitidas e reproduzidas através dos tempos. A única fonte utilizada era o livro didático, já pronto, passando a impressão de uma História única, já que não havia espaço para outras interpretações possíveis para um mesmo fato.

O ensino de História no Brasil proporcionou mudanças em propostas pedagógicas em seu processo de independência. Na reforma curricular de 1878, são privilegiadas as ciências humanas e naturais. O ensino de História e Geografia estava conectado, ligados em uma única disciplina, o que correspondia aproximadamente ou pouco mais de 10% do conteúdo de ciências humanas. Contudo o ensino de História permanecia tradicional, narrando personagens que supostamente conduziram a nação, especialmente membros da elite e do alto clero. Mesmo com o fim do império, a república não abandona a tradição positivista de uma história factual. (SILVA; VASCONCELUS; CASAGRANDE, 2016, p. 8)

Na Constituição de 1937, no governo Vargas, durante o Estado Novo, a História torna-se o grande instrumento ideológico, reproduzindo valores dominantes

e alienantes para a sociedade. Nesse momento a disciplina está ligada ao Estado e à sua legitimação.

Nos anos seguintes, após 1945, a História era para ser um movimento mais político e popular, servindo como um instrumento fundamental para que o indivíduo assumisse uma postura crítica em relação à sua própria vida e contexto social. Porém, não é isso o que acontece, anos mais a frente, no período “durante o regime militar o ensino de História é novamente unido ao ensino de Geografia, unidas tornaram-se vazias. Só foi possível ensinar uma História descritiva e de cultos aos heróis e que não demonstrassem as injustiças sociais”. (SILVA; VASCONCELOS; CASAGRANDE, 2016, p. 9)

O ambiente político educacional do início da década de 1960 se encontrava polarizado. De um lado estava o nacionalismo populista, próximo às ideias socialistas, de outro o conservadorismo moral, defensores do liberalismo econômico. Na trilha das mudanças que ocorriam nos cursos de licenciaturas, o ensino superior recebia forte influência da vertente marxista na produção de conhecimento histórico, que valorizava o pensamento reflexivo em detrimento da simples descrição dos fatos e acontecimentos.

Todavia, com a instauração do regime ditatorial em 1964, houve a diminuição do espaço do ensino de História na escola básica e no ensino superior, bem como restrições aos conteúdos filosóficos. Com os acordos estabelecidos entre os técnicos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e os da Agência Internacional de Desenvolvimento, dos Estados Unidos (USAID), foram extintos os cursos de História e Geografia e estabelecido o curso de Estudos Sociais. Nesse curso, ficava explícita a negatividade dos fundamentos filosóficos e a valorização do contexto social. A natureza tecnicista do ensino da nova disciplina reforçava a ideologia do Estado autoritário. O que já era deficitário na formação do professor se tornou ainda pior, pois o controle dos militares sobre os conteúdos ensinados aumentou o descolamento entre a pesquisa realizada nas universidades e o ensino nas escolas de educação básica. As pesquisas das universidades públicas não chegavam ao ensino em sala de aula, amplamente ocupadas por professores formados nas faculdades privadas. (ALMEIDA; LOPES; GOMES, 2017)

Plazza e Priore (2008) destacam os seguintes dilemas da educação escolar sob o controle dos militares: aumentar a escolaridade básica sem aumentar a oferta de ensino superior; formar mão de obra qualificada com o menor custo possível, educar um trabalhador destituído de crítica segundo a pressão do ideário da segurança nacional, atender aos interesses dos empresários em educação no que

se refere a formação de professores, organizar licenciaturas curtas com carga horária teórica reduzida, inibindo a reflexão crítica.

Segundo Fonseca (2012), o governo militar “agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e o pensamento dos cidadãos”, como forma de eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário. A tentativa de controle, expressa pela autora, atingiu o ensino de História quando os militares substituíram os cursos de História e Geografia pela disciplina de Estudos Sociais e permitiram a abertura desmedida das licenciaturas curtas. Para Fonseca (2012), os cursos de Estudos Sociais:

Formaram uma geração de professores polivalentes, com habilitação para ministrar aulas de História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil (OSP) e Educação Moral e Cívica (EMC). Tendo como uma de suas principais características a desvalorização das disciplinas da área das ciências humanas como campo de saberes autônomos, tais cursos apresentavam-nas transfiguradas – as ciências humanas eram transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social. (FONSECA, 2012)

A intenção seria descaracterizar o conteúdo político e filosófico dessas disciplinas. Desse modo, o ensino de História, foi sutilmente vinculado “aos princípios norteadores da Educação Moral e Cívica” (FONSECA, 2012), com o conceito de moral sendo reduzido às práticas de civismo, com a supervalorização dos grandes feitos nacionais, principalmente nas festividades cívicas do calendário escolar. A disciplina Estudos Sociais, destituída dos conteúdos reflexivos próprios da História, resumia-se em na mera localização e interpretação de dados e datas com base nos métodos das ciências sociais em sua amplitude, desconsiderando as particularidades da História como ciência. (FONSECA, 2012)

Dentro desse contexto, vale destacar;

Sobre a história da disciplina “História” lembramos que a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61 garantiu a recomendação do Conselho Federal de Educação de que fosse consolidado o ensino de História Geral e do Brasil, quando possível da América, reforçando o caráter linear e eurocêntrico da História ensinada no país. Em 1971 a disciplina passou a ser chamada de Estudos Sociais, por meio da Lei 5.692/71, que tratou da reforma de ensino de 1º e 2º graus, muitos estudiosos da época criticaram isto afirmando que a união entre Geografia e História causaria um esvaziamento teórico e metodológico dos dois campos de pesquisa e ensino. (SILVA; VASCONCELIS; CASAGRANDE, 2016, p. 9)

Nesse sentido, a História representa um importante instrumento na conservação e no fortalecimento do Poder Nacional. Nesse período, houve a criação de disciplinas obrigatórias como EMC (Educação Moral e Cívica) e OSPB (Organização Social e Política Brasileira), que se traduziram em aulas de História em todos os níveis e etapas da educação. Um dos objetivos do regime era controlar os ânimos dos movimentos docentes e estudantis contrários à ditadura militar, nestes atos, crianças e jovens cultuavam símbolos e heróis nacionais por meio de homenagens ao hino, à bandeira, aos heróis... Esse processo passou a se confundir com o ensino de História do Brasil, especialmente de 1ª a 4ª séries, aprofundando e renovando uma prática tradicional na escola brasileira.

O ensino de História, para o governo da ditadura civil-militar, era encarado como questão estratégica e fundamental para os planos de difusão do projeto político a ser implementado na sociedade brasileira. (...) A lógica desta política, desenvolvida pelos militares, justificava-se em função de estarmos vivendo, naquele momento, um período de repressão política. Nesta perspectiva, é possível entender a razão e quais as consequências para a formação do professor. A História constituía-se, assim, como um espaço que deveria ser fiscalizado e controlado em nome da Política de Segurança Nacional. (FERREIRA e COSTA, 2015, p. 16)

Sobre esta questão, Circe Bittencourt nos aponta que, “de um modo geral, rejeitavam-se os Estudos Sociais, que pretendiam – tirando da História e Geografia seus métodos próprios de produção de conhecimento – excluir do ensino as possibilidades de crítica à realidade brasileira”. (BITTENCOURT, 1997, p. 40)

Pesquisas como as de Marques e Miranda (2016); Silva, Vasconcelos e Casagrande (2016); Ferreira e Costa (2015); FONSECA (2012); Bittencourt (2011) apontam para as fragilidades do ensino de História ao longo desse processo, que ocorria, ao mesmo tempo, uma desqualificação dos professores de História, bem como uma massificação e proliferação dos livros didáticos, reprodutivistas, factuais e compromissados com a história oficial.

Esta política, segundo Freire (1993), além de tornar o comportamento destes profissionais passivos diante das circunstâncias, bloqueia a possibilidade de construir, de criar e de acreditar em transformações. Desta forma, ocorre a desvalorização do professor e uma concepção de História conservadora e reprodutora do modelo dominante.

Com a Lei 5.692, de 1971, o ensino de História passou a ser conduzido a partir da imposição do programa pensado na perspectiva tecnicista e autoritária, como o controle dos conteúdos com uma abordagem linear e factual, ou seja, o retorno ao positivismo. A História, então, passa a ser concebida como uma justificativa do processo político, com o retorno do herói patriota, perdendo, assim, a força da reflexão sobre o sujeito comum (PLAZZA e PRIORE, 2008).

Nessa concepção liberal tradicional de educação, que teria prevalecido no ensino de História até os anos 1970, o aluno, no processo de construção do conhecimento, é visto como agente passivo, contemplativo e receptivo. Seu papel é somente o de assimilador. Ele não é visto como um produtor de conhecimento. Além disso, tal conhecimento é visto como algo neutro, desprovido de interferência social, no qual não há o desenvolvimento da autonomia do aluno nem de seu raciocínio crítico.

Talvez, por esse motivo, haja tanto desinteresse por parte dos alunos por História, normalmente associada apenas ao passado, com “pacotes prontos” e únicos. Dessa forma, uma abordagem de qualquer conteúdo que estude o passado não deve ser feita de forma desarticulada das demandas do tempo presente. Essa articulação visa dar à História, e outras disciplinas afins, a capacidade de formar sujeitos críticos, autônomos e participativos.

É possível notar a postura negativa que os jovens têm com a disciplina História, a decoração como atividade precípua da aprendizagem, o conhecimento já pronto e acabado. Nesse sentido é necessário buscar a superação da teoria e práticas que tradicionalmente informam o exercício da disciplina História. (NADAI, 1993, p. 143)

De acordo com Elza Nadai (1993), o ensino de História vive hoje uma conjuntura de crise, que é resultante de um descompasso existente entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atendê-las ou em responder afirmativamente e de maneira coerente a elas.

A crítica se voltava para a educação bancária⁸ enunciada através de um ensino de História “baseado em um método tradicional”, acusado pela sua visão quadripartite, que começa e se encerra em “História Moderna e Contemporânea”, e

⁸ Na perspectiva crítica de Paulo Freire onde a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (1984).

que, de alguma forma, denunciam a passividade exigida dos estudantes na educação “bancária” e apontam para o desafio de ensinar História por meio de uma participação ativa do estudante, em que sua vida e suas experiências sejam levadas em consideração.

Outra tendência surgiu, sobretudo, como crítica à “ciência histórica” e à crença no rigor metodológico com o esquema quadripartite. Nesse sentido, destacou-se o movimento dos “Annales”, de Marc Bloch, Lucien Febvre e Fernand Braudel, acentuando-se nos anos de 1960 com Jacques Le Goff e Roger Chartier. No caso do Brasil, Bittencourt (2011) aponta que, tal crítica aumentou significativamente. Esta tendência se destaca na definição dos conteúdos a serem ministrados, embasados nos ditames historiográficos do século XX, que buscam romper com o entendimento de ciência histórica até então vigente.

Algumas mudanças começam a acontecer no final da década de 1970 e em meados de 1980 (o caso da ditadura militar), quando História e Geografia voltam a existir como disciplinas autônomas, nas últimas séries do 1º grau (7ª e 8ª) e no 2º grau (1º, 2º e 3º anos). Inicia-se, também, um processo de reforma dos currículos. (FERREIRA e COSTA, 2015, p. 17)

O retorno da democracia no país no final da década de 1980 e início de 1990 ocasionaram o fim dos Estudos Sociais e das disciplinas de EMC e OSPB e ainda o retorno gradativo da História e da Geografia com autonomia e assentadas nos princípios constitucionais de 1988, e da própria e nova LDB, Lei nº, 9394/96, além dos PCN’S – Parâmetros Curriculares Nacionais e na criação da Associação Brasileira de Ensino de História (Abelh).

Com a redemocratização do país a partir de 1985, trazem essas propostas de mudanças, defendida pelos especialistas da área, buscando a revalorização das duas disciplinas e a extinção de Estudos Sociais. Uma luta por mudanças, novas abordagens e novos currículos de História, começou a ser travada pela comunidade de professores, tendo a Associação Nacional de História – ANPUH – à frente, buscando soluções para a questão do ensino e aprendizagem de História.

Assim, as décadas de 1980 e 1990 são importantes para o ensino da História, pelo empenho e o esforço dos profissionais que tiveram por objetivo a valorização da disciplina como conhecimento fundamental na formação do pensamento crítico do cidadão. Um desses caminhos ocorre com a divulgação das correntes

historiográficas, que colocam em evidência novos temas e novos objetos para o conhecimento histórico.

Ainda assim, vale ressaltar que:

Na década de 1980, quando houve a substituição do governo militar pelo civil, o ensino de História continuou impregnado pelo processo político. Mesmo com a abertura democrática, a História a ser ensinada demorou a encontrar o caminho que a levasse a tratar novamente as questões que envolviam diferentes atores sociais, como as lutas por moradias, terra, direitos trabalhistas, direitos humanos, entre outros. (ALMEIDA; LOPES; GOMES, 2017)

Diante desse cenário, tornaram-se objetos e sujeitos do conhecimento histórico os “excluídos da história” como a mulher, a criança, o negro, o índio, o trabalhador, entre outros. Os temas foram extraídos do contexto das relações sociais existentes no cotidiano, presentes no imaginário social, na história das mentalidades.

Procura-se dar voz aos excluídos, ora tentando introduzir novos materiais, novas fontes, novas questões sobre os esquemas preexistentes. (...) As propostas expressam a necessidade histórica de trazer para o centro da reflexão, ações e sujeitos até então excluídos da História ensinada na escola fundamental. (FONSECA, 1993, p. 109)

Porém, na década de 1990, a disciplina de História levou um novo “choque” com a adoção das propostas neoliberais em educação. Em razão do aumento da carga horária das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (em função das habilidades necessárias nessas áreas requeridas pelo mercado), o ensino de História teve suas aulas reduzidas.

Mesmo assim, com o processo de redemocratização, o ensino de História buscou se tornar mais crítico, trabalhando processos complexos; interação de diversos grupos sociais; e, relações estruturais, como as relações de poder. O aluno nos anos 1990 deixa de ser passivo, acrítico e apenas um receptor de conhecimentos prontos e passa a fazer parte do seu processo de ensino e aprendizagem na construção do seu conhecimento. Esse avanço tem a origem nos PCN's, estabelecendo eixos temáticos e permitindo romper com a História única, cronológica e linear. Assim, acrescenta sugestão de interdisciplinaridade fomentando o avanço em propostas públicas de educação.

Nesse cenário das reformas educacionais brasileiras dos anos 1990, o MEC divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª série, em 1997; de 5ª a 8ª série, em 1998, e de Ensino Médio, em 1999, acrescentando o PCN + (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais), de 2002.

O processo de preparação dos PCNs passou por um estudo efetuado, a requisito do MEC, pela Fundação Carlos Chagas, a respeito de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros. Com base desses estudos, elaborou-se uma “versão preliminar” e colocou-se um debate nacional, do qual se envolveram professores universitários, representantes de secretarias estaduais e municipais de educação, além de outros educadores e pesquisadores. (SILVA; OLIVEIRA; ARANA, 2016, p. 47)

A abordagem que decorre nos Parâmetros para o ensino de História recomenda que a escola deverá se submeter aos temas relacionados ao cotidiano, realizando as articulações e buscando nas peculiaridades dos resultados os desenvolvimentos necessários para as percepções do processo históricos. Dentro desta estrutura teórico-metodológica, a interdisciplinaridade é fundamental, se constituindo uma ferramenta maior para a compreensão do tempo presente, do mundo social e de suas representações.

As propostas curriculares para o ensino de História, no Ensino Médio, estão centradas no desenvolvimento da interdisciplinaridade, transversalidade e nos currículos por competências. Também foi direcionado para promover o desenvolvimento da cidadania e para a capacitação para os usos das tecnologias. Os eixos temáticos são propostos para buscar os conhecimentos e desenvolver habilidades, representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural.

Para colocar em prática essas propostas curriculares do ensino de História é relevante que o educador considere novas possibilidades de trabalho pedagógico, em que os educandos sejam motivados a construir e a reconstruir conceitos, vivenciando momentos em que possam pesquisar coletar informações em diversas fontes, discutir, refletir e relacionar-se de maneira a colaborar para o desenvolvimento de sujeitos ativos e criativos. (SILVA; OLIVEIRA; ARANA, 2016, p. 48)

Para tanto, saber história não é igual a pensar historicamente. Isso porque saber os conteúdos históricos é uma capacidade que se deu pelo modelo de reprodução e memorização que proporciona ao sujeito narrar o passado sem qualquer ligação com o presente, enquanto que, pensar historicamente, é perceber o

presente enquanto um desdobramento do passado e que ambos estão interligados. Vale destacar que não é possível formar sujeitos que pensem historicamente a partir de um ensino que apresenta a História como algo pronto, estático e dado.

O ensino de História precisa se dedicar a uma pedagogia da libertação, onde a educação é instrumento privilegiado para a libertação e para a necessária transformação estrutural da realidade opressora. Numa linguagem de esperança, Freire (1992), aponta para a possibilidade que educadores e educandos têm de interpretar, de modo ativo, a sua própria situação e resistir às orientações dominadoras.

Dentro desse contexto, notamos duas concepções distintas de educação: uma reconhecida como dominante na prática observada e denunciada nas instituições escolares, “bancária”, tradicional, apolítica, e outra, como proposta de mudança, mais libertadora, libertária. Esta última, sob a influência das propostas de Paulo Freire, no calor das reformas curriculares dos anos 1980 e do processo de redemocratização do país, quando determinadas palavras passavam a ser associadas ao ensino de História: criatividade, participação ativa dos alunos, reflexão crítica, curiosidade, autonomia, e questionamentos, como condições para a “construção de uma escola mais democrática”, “uma educação que é concebida para além dos muros da escola”.

Paulo Freire, ao desenvolver a *Pedagogia do Oprimido*, faz uma reflexão sócio-política da concepção “bancária de educação”, apontando a escola como um instrumento político e de opressão, na qual a cultura da elite se impõe como verdade absoluta ao oprimido, e este, não conseguindo contestar isso, aceita tal cultura como verdadeira, correta, absoluta. Tudo isso é transmitido na escola, reproduzindo os interesses e ideias opressoras da classe dominante. Com o intuito de manter o *status quo* existente, de manter a desigualdade na sociedade e de reproduzir isso para os alunos, que passam a fazer parte desse processo alienante.

Segundo Freire (1984b, p. 32), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, uma “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma

libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará” deve ser o foco do fazer docente.

Freire, em sua reflexão sobre o papel da educação no processo de libertação intelectual dos sujeitos afirmou:

Sua luta se trava entre eles serem eles mesmos ou seres duplos. Entre expulsarem ou não o opressor dentro de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados em seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é o homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos. (1984b, p. 36)

1.2 “Reforma” do Ensino Médio

Diante desses dilemas e impasses na prática docente nas aulas de História, e das novas propostas de ensino que vem ganhando força no país hoje, ficamos com a seguinte pergunta: Qual é o valor da História ensinada nos dias de hoje? Será que estamos caminhando em direção à fragmentação do conhecimento?

No momento atual, em que somos marcados por tantos debates sobre a reforma do ensino médio, por leis que incluem ou excluem conteúdos do currículo de História na escola, projetos de leis que buscam limitar a ação docente, além dos movimentos que evidenciam na política brasileira em seus níveis estaduais, municipais e até federais, a desvalorização dos professores, é fundamental refletirmos sobre o campo do ensino.

Os índices e pesquisas apontam o Brasil como um dos piores na difícil tarefa de educar sua população. De acordo com Caimi (2006), no que respeita às estatísticas nacionais sobre o desempenho escolar, têm-se índices extremamente preocupantes.

Uma pesquisa divulgada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura — UNESCO — revela que os estudantes brasileiros se encontram em penúltimo lugar no desempenho em Matemática e Ciências e no 37º lugar em leitura, segundo um teste aplicado em adolescentes com 15 anos de idade, de 41 países, no ano de 2001. Na

média das três áreas, o país fica em penúltimo lugar, na frente apenas do Peru. (CAIMI, 2006, p. 19)

Diante desse quadro, um projeto de reformas educacionais vem ganhando força dentro do país nos dias de hoje, a exemplo da Reforma do Ensino Médio. Torna-se cada vez mais complicado ser educador. Além do fato de sermos colonizados culturalmente, estamos vivenciando um processo de compartimentalização do saber já no Ensino Médio, na medida em que tornam optativas algumas disciplinas fundamentais para a formação humana. Por trás do aparente “caráter democrático” da reforma, em que o aluno pode escolher qual área irá estudar, existe a simplificação e o esvaziamento da construção do conhecimento, o que pode acarretar uma demanda pelo tecnicismo com a ilusão de inserção imediata no mercado de trabalho. Esse contexto remete à década de 1970 na qual foi implantada pelo governo civil-militar.

Vale lembrar que esse saber, além de historicamente colonizado, atualmente está sendo fragmentado e/ou compartimentalizado por meio de uma “reforma” educacional sem diálogo e sem respeito aos princípios democráticos construídos na Constituição de 1988.

Passados trinta anos, vem à tona, no país, uma nova proposta curricular, levantando novamente as opiniões da imprensa e debates políticos calorosos. O momento, coincidentemente, não poderia ser menos significativo. Um embate intenso sobre os rumos do país, como prolongamento do enfrentamento eleitoral de 2014, fez emergir discursos de viés antidemocrático, que, se existiam no século XXI brasileiro, estavam menos visíveis na primeira década do novo milênio. No campo da escolarização pública, estas vozes avançaram significativamente no impedimento das discussões das questões de sexualidade e gênero nas escolas e têm se articulado através de movimentos e slogans como o “Escola Sem Partido” que, semelhantemente aos antigos ideais da Doutrina de Segurança Nacional, busca impedir as discussões políticas e sociais em sala de aula. (MORENO, 2016, p. 9)

Prontos a associar tal concepção dominante nos anos 1990, os argumentos que fundamentam os pressupostos da chamada “Escola sem Partido”, se encontra em avançado estágio de disseminação nas normativas legais brasileiras, segundo o qual se considera, mais uma vez, os estudantes como alienados, ideologicamente vulneráveis, prontos a serem manipulados pelos seus professores.

Vale observar esse importante momento da política educacional nacional com cautela e esperar que este não acarrete em mais prejuízos intelectuais e sociais

para os estudantes que dependem da escola pública para minimizarem a grande desigualdade sociocultural que existe no Brasil.

Porém, o que se nota não é isso. Vide o texto da lei da Reforma do Ensino Médio para compreender as mudanças no ensino que o governo propõe como solução para os problemas no ensino secundário.

A lei institui:

Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (Lei nº 13.415, 2017)

O texto aprovado promove alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), modificando a toda estrutura curricular e também a implantação do tempo integral. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e divide o sistema de ensino em áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional). Cada sistema de ensino poderá organizar as áreas de conhecimento, as competências e habilidades definidas na BNCC e ainda amplia a carga horária mínima anual para 1.400 horas. Isto irá afetar escolas públicas e particulares em todo o país, já que a carga horária mínima atual é de 800 horas.

A Reforma substitui o modelo vigente no qual os estudantes têm treze disciplinas obrigatórias em uma organização mais flexível, que é chamada de Formação Geral, na qual ao final dos três anos, o aluno tem a possibilidade de direcionar a sua formação para a área de seu interesse.

Segundo matéria postada no site do Senado Federal⁹, “o currículo será dividido entre conteúdo comum e assuntos específicos de acordo com o itinerário formativo escolhido pelo estudante”. Em dado momento, o aluno terá que escolher as disciplinas as quais irá estudar. Português e Matemática continuam como

⁹ <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-da-reforma-no-ensino-medio/aplicativos>.

disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. O texto reinclui as disciplinas de Artes e Educação Física como obrigatórias, que antes foram excluídas no texto original da medida provisória. As disciplinas de História e Geografia não são citadas como obrigatórias, o que tem gerado muita discussão e críticas entre os profissionais da área, sem falar da diminuição da carga horária dessas disciplinas.

A formação técnica e profissional se dará da seguinte forma:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória. (Brasil, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017)

A Reforma do Ensino Médio vem gerando questionamentos e discussões no campo educacional brasileiro. O filósofo e educador Gaudêncio Frigotto, chama a atenção para esse assunto tão importante. Para ele, o governo está decretando uma escola para os ricos e outra para os pobres. Segundo Frigotto (2017, p. 328), a reforma “só visa os filhos da classe trabalhadora que estudam na escola pública. Uma reforma que legaliza o “apartheid” social na educação no Brasil”, visto que as escolas particulares, mesmo cumprindo a reforma, poderão trabalhar com outros métodos e sistemas de ensino.

Os proponentes da reforma, especialistas analfabetos sociais e doutores em prepotência, autoritarismo e segregação social, são por sua estreiteza de

pensamento e por condição de classe, incapazes de entender o que significa educação básica. E o que é pior, se entende não a querem para todos. (FRIGOTTO, 2016, p. 329)

Ainda segundo Frigotto, os coautores dessa reforma não têm compromisso com o direito universal da educação básica plena e igual para todos os jovens, pois a consideram um serviço que tem que se ajustar às demandas do mercado. A Reforma do Ensino Médio que se impôs por medida provisória é uma agressão frontal à constituição de 1988 e às leis de diretrizes da educação nacional que garantem a universalização do Ensino Médio como etapa final de educação básica.

O texto original da lei nº 13.415 define no parágrafo 2º: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia”, o que deixa em dúvida a obrigatoriedade das disciplinas de Geografia e História.

Segundo Frigotto;

O argumento de que há excesso de disciplinas esconde o que querem tirar do currículo – filosofia, sociologia e diminuir a carga de história, geografia, etc. E o medíocre e fetichista argumento que hoje o aluno é digital e não aguenta uma escola conteudista mascara o que realmente o aluno desta, uma escola degradada em seus espaços, sem laboratórios, sem auditórios de arte e cultura, sem espaços de esporte e lazer e com professores esfacelados em seus tempos trabalhando em duas ou três escolas em três turnos para comporem um salário que não lhes permite ter satisfeitas as suas necessidades básicas. Um professorado que de forma crescente adocece. Os alunos do Movimento Ocupa Escolas não pediram mais aparelhos digitais, estes eles têm nos seus cotidianos. Pediram justamente condições dignas para estudar e sentir-se bem no espaço escolar. (FRIGOTTO, 2016, p. 331)

Desde o anúncio da reforma, somos bombardeados diariamente nos canais de televisão aberta com propagandas contendo vários jovens a favor da reformulação, deixando os jovens espectadores confiantes de que, ao escolherem parte do currículo, isso irá ajudá-los na opção de sua futura profissão. De acordo com Frigotto (2016, p. 330) “um direcionamento que camufla o fato de que para maioria da classe trabalhadora, seu destino são as carreiras de menor prestígio social e valor econômico.” Desta forma, “quando se junta a prepotência do autoritarismo, arrogância, obscurantismo e desprezo aos direitos da educação básica plena e igual para todos os jovens, o seu futuro terá como horizonte a insegurança e a vida em suspenso” (*id*).

Assim como Frigotto, educadores e senadores da oposição criticaram o modo como a lei foi aprovada, sem debates com professores, alunos, especialistas e sociedade, mesmo colocando em suas propagandas que houve a participação de todos através do site do Ministério da Educação.

Ainda segundo a lei, a organização do Ensino Médio poderá ser na forma de módulos ou sistema de créditos como são organizadas as disciplinas de graduação nas Universidades Federais, o que é citado no parágrafo 10º: “Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica”. (Brasil. Lei nº 13.415, fevereiro de 2017, Art. 4º)

A nova lei prevê a formação técnica dentro da carga horária do ensino regular e ao final do ensino médio, o aluno obterá o diploma do ensino regular e outro do ensino técnico. Os professores da formação técnica poderão ser profissionais de notório saber em sua área de atuação ou com experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino, como atestado pelo Artigo 6º, incisos IV e V:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Brasil. Lei nº 13.415, fevereiro de 2017, Art. 4º)

Segundo o portal do Ministério da Educação¹⁰ (MEC):

O novo modelo depende ainda da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que está em elaboração e será homologada em 2017. A BNCC será obrigatória e irá nortear os currículos das escolas de ensino médio. Após essa etapa, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da BNCC, os sistemas de ensino deverão estabelecer um cronograma de implantação das principais alterações da lei e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo.

¹⁰ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>

Se a BNCC for organizada ainda neste ano, o novo modelo de ensino será implantado já no segundo semestre de 2018. Diante do exposto, vale o questionamento: Até quando a sociedade brasileira vai insistir nesse modelo de educação?

Nesse momento em que a educação brasileira tem passado por tempos de incertezas e de retrocessos, além de sofrer com os problemas de ordem estrutural e financeira pelos quais historicamente passa a educação e formação de estudantes e professores. É possível notar as péssimas condições de trabalho que os professores são submetidos, a burocracia inerente ao funcionamento da escola, a imposição de um novo currículo de história, livros didáticos com erros, diminuição da carga horária, baixos salários, poucos investimentos efetivos na formação permanente do professor, o excesso de carga de trabalho, tudo isso é uma combinação de fatores que prejudicam qualquer proposta de reforma curricular.

Nessa perspectiva, um ponto deve ser priorizado, o professor deve ser valorizado profissionalmente e ser reconhecido como o grande responsável pela interferência positiva na vida prática e no cotidiano de seus alunos. Dedicção exclusiva a apenas uma escola e ter tempo e recursos para planejamento de suas aulas, produzir e apresentar trabalhos e um salário condizente com a sua relevância político-social seriam alguns elementos para se buscar uma melhoria qualitativa da educação brasileira.

Nesse sentido é importante socializar leituras e experiências que procuravam buscar alternativas para as limitações do livro didático e dos esquematismos dos programas curriculares. Com o objetivo de romper com a estrutura tradicional de ensino, localizando na ausência de textos de apoio para serem utilizados em sala de aula e na falta de tempo para produzi-los.

1.3 Currículo e o Ensino de História

O currículo do ensino de história é outro fator de extrema importância que vale destaque.

Em meados dos anos 1980, ao emergir de uma ditadura, cujo objetivo de impedir o amadurecimento das reflexões sociais dentro e fora do ambiente escolar era explícito, a sociedade brasileira pôs-se a revisar e reconstruir os seus programas curriculares para torná-los próprios a um ambiente democrático que se almejava reconstruir. Com a vitória da oposição em grande parte dos governos estaduais, as Secretarias de Educação assumem este papel em conjunto com professores universitários. (MORENO, 2016, p. 8)

Entretanto, o que se tem observado é um esvaziamento das políticas curriculares e o incentivo a construção de currículos assentados no cotidiano, sob um discurso supostamente inovador e pós-moderno.

É possível observar o dismantelamento dos processos de autonomia curricular nas instituições de ensino de forma muito frequente. Sabemos que o campo curricular é cercado por contradições e disputas (Moreira; Silva, 2006) próprias de sua existência. Entretanto as divergências e as contestações, naturais de uma área pedagógica com um caráter político, não podem prescindir do amplo debate no que diz respeito ao princípio democrático que rege as instituições educacionais públicas do Brasil em suas mais diversas esferas.

Isso demonstra que as interferências externas por interesses não pedagógicos tem sido uma marca das políticas de currículo. E geralmente os resultados destas ações levam a um controle do conhecimento e da própria organização do trabalho pedagógico, evidenciando o projeto da classe dominante.

Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocadas em vantagem das relações de poder. Dessa forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar do seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses de poder, constitui identidades sociais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existente, fazendo que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo, está assim, no centro de relações de poder. (MOREIRA E SILVA, 2008, p. 29)

Nesse sentido tais objetivos do Estado em relação à disciplina nem sempre estão explícitos no cotidiano escolar ou na prática pedagógica dos professores, mas, é possível encontrá-los explicitamente nos programas, currículos ou diretrizes da matéria.

Dessa forma, assim como afirmam Moreira e Silva (2008, p. 7), o currículo é considerado um artefato social e cultural, também próprio do seu tempo. Isso

significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e SILVA, 2008, p. 8)

Dentro desse contexto, os professores tanto para preparação das aulas como no cotidiano da sala de aula durante o processo de ensino e aprendizagem, percebe-se que a seleção de conteúdos está intimamente ligada ao currículo e, assim, de acordo com os interesses do Estado, este impregnado pela ideologia da classe dominante. Entendendo o livro didático como elemento que representa a tradição escolar, um currículo fechado, único, já pronto.

Análises na área do ensino e da aprendizagem evidenciam preocupações recorrentes com o papel da História como disciplina escolar; os currículos, critérios/modos de organização e seleção curricular; livros didáticos e paradidáticos, metodologias e práticas de ensino.

Dessa forma, o que se vê, é a desvalorização da disciplina História, os currículos fragmentados e os conteúdos dos livros didáticos já prontos. Isso mostra a inexistência de novas práticas metodológicas e grandes dificuldades a serem enfrentadas no ensino de História.

Nesse sentido, vale analisar e refletir tanto a questão dos currículos quanto o ensino de História, já que estão juntos nesse processo. De acordo com Silva e Fonseca (2010), é importante enfrentarmos, alguns fetiches que passaram a marcar os debates sobre o Ensino de História nas últimas três décadas:

1. O fetiche dos “Novos objetos”, inspirado na Nova História francesa: a inovação derivaria de explorar temas nunca antes navegados. Sem problematizações, esse fetiche conduz a um ensino sobre eventuais exotismos e à perda de questões gerais de conhecimento histórico.
2. O fetiche do dernier cri (última palavra, moda mais recente) aparentado ao anterior, com leve variação de fonte inspiradora – autores ingleses, norte-americanos, italianos, poloneses. Já foi História dos vencidos, História da vida privada. A novidade do argumento surge como um bem em si, sem reflexão sobre sua efetiva importância. E aqueles campos de saber correm

o risco de descarte quando não são mais novidades: a velhice da Nova História.

3. O fetiche da cultura escolar isolada de outras culturas (universitária, industrial, não escolar, tradições populares). A escola se vê reduzida a uma ilha fora da História.

4. O fetiche da Academia como único lugar do saber: ele tem como consequência a desqualificação de professores e alunos da escola fundamental e média, mais a sociedade inclusiva.

5. O fetiche da lei ou do Estado que tudo salva ignorando vontades intelectuais e políticas de professores, alunos e outros atores sociais envolvidos no Ensino de História. (SILVA E FONSECA, 2010, p. 15)

Diante de todo o exposto até aqui, me questiono: Mas afinal, para que serve a História? Porque os alunos (*não*) aprendem História? Como pode ser ministrada? E qual sua real aplicabilidade no cotidiano escolar atualmente?

Essa questão que ao mesmo tempo em que pergunta, por que os alunos aprendem História, isto implica questionar sobre os elementos de que se compõem seu processo de ensino e aprendizagem, sugere que eles *não* têm aprendido História, pelo menos não de modo adequado e suficiente, na sua escolarização básica.

Segundo Caimi (2006, p. 18) muitos são os indícios que permitem emitir esta afirmação, tais como “as estatísticas de desempenho escolar na área da História, os índices de rendimento deste componente curricular no vestibular, as falas espontâneas dos nossos filhos, sobrinhos e alunos sobre suas aulas de História”, e as questões levantadas pelos professores de História nos encontros de formação.

Quando se transita pelas escolas, no acompanhamento de estágios ou na realização de pesquisas, muitos dados vão emergindo. Os professores, de um lado, reclamam de alunos passivos para o conhecimento, sem curiosidade, sem interesse, desatentos, que desafiam sua autoridade, sendo zombeteiros e irreverentes. Denunciam, também, o excesso e a complexidade dos conteúdos a ministrar nas aulas de História, os quais são abstratos e distantes do universo de significação das crianças e dos adolescentes. Os alunos, de outro lado, reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana, um professor “legal”, “amigo”, menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento de construção a apropriação do conhecimento. (CAIMI, 2006, p. 18)

Diante deste panorama, as questões que permeiam as temáticas propostas possibilitam a constituição de algumas indagações, tais como: quais os limites da

chamada “História tradicional” para atender às atuais demandas do ensino-aprendizagem da História? De que maneira os alunos constroem e se apropriam dos conhecimentos históricos e os conceitos que estudam? Que caminhos e alternativas são viáveis para uma mudança no ensino de História?

Não se tem, devido à complexidade das questões levantadas, a pretensão de responder todas essas questões. Mas de se fazer uma crítica de como a História é trabalhada nas escolas tradicionais, voltadas para memorização e reprodução, e apresentar uma alternativa para o ensino de História, de base contra-hegemônica, pautada na politecnicidade, tendo o trabalho como princípio educativo.

Os objetivos da História para o ensino fundamental e médio, expressos no documento da área de História dos Parâmetros Curriculares Nacionais, propõem o desenvolvimento de diversas capacidades e habilidades cognitivas.

Estes objetivos desqualificam os propósitos da escola tradicional, voltados para a aquisição cumulativa de informações, com suas conhecidas características no ensino da História: ordenação mecânica de fatos em causas e consequências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais. (CAIMI, 2006, p. 20)

Em se tratando do predomínio de um ensino mecânico, pautado na reprodução e na memorização, perceber-se quão pouco resta dos conhecimentos estudados nas aulas de História por pessoas já formadas. Alguns fragmentos desconexos de fatos, datas, nomes, demonstrando que não se apropriou daquele conhecimento, e apenas decorou em tal momento. Pode-se pensar, então, que, se os conteúdos escolares subsistem tão superficialmente, sua quantidade e extensão importam menos que a qualidade do trabalho desenvolvido, ou, ainda, que não vale a pena priorizar a memória de fatos eventuais em detrimento do raciocínio, da construção e da descoberta do conhecimento histórico, sob pena de se perder um tempo realmente valioso para aprendizagens mais significativas.

No que se refere a este aspecto, são absolutamente fundamentais tais reflexões. Que nos faz pensar e refletir mais profundamente sobre a escola e a sala de aula, onde alunos e professores passam pelo processo ensino-aprendizagem, como lugar de produção e criação de conhecimento, interessados em formar o

espírito crítico dos alunos, em desenvolver sua autonomia, oferecendo-lhes diversificadas bibliografias e diferentes instrumentos de análise histórica.

Isso representa um passo importante no sentido de valorizar esta dimensão essencial do conhecimento histórico, ampliando o espaço de seu reconhecimento, conferindo sentido “para além dos muros das escolas”. Formando assim, alunos críticos e ativos na sociedade. Quando se fala em sujeito ativo, trata-se de alguém que constrói seu próprio pensamento, que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, reformula, comprova, formula hipóteses, tanto numa ação de pensamentos quanto numa ação concreta, real.

O professor de História em seu trabalho lida com questões e conceitos existenciais: o tempo, a memória, o passado, o sujeito social e sua historicidade. O professor trabalha com esses conceitos em um contexto onde ocorre a presentificação do tempo, onde o antigo é obsoleto e arcaico e, logo, pode ser ignorado e esquecido. Cada dia mais, o trabalho com a História é desafiador. O caráter presenteísta do tempo não desqualifica a importância dos processos educacionais formais do Ensino de História, ao contrário, contrapõe-se a essa lógica e auxilia o aluno a compreender a historicidade da vida social e dele enquanto sujeito social. A História pode ajudar a problematizar o caráter imediatista do mundo contemporâneo, em que tudo são mercadorias e descartáveis, objetivando superar o fatalismo das relações e a naturalização dos processos por meio do estranhamento e da alteridade. (CUNHA e CARDÓZO, 2015, p. 530)

No dia a dia de suas aulas, o professor busca ajudar o estudante a entender o mundo e a desenvolver suas habilidades. O Ensino de História nem sempre é importante para os estudantes, e essa importância que o aluno pode atribuir a essa disciplina dependerá da metodologia usada pelo professor enquanto mediador desse processo. O objetivo, em sala de aula, não pode ser apenas preparar para o vestibular, e sim desenvolver no estudante uma autonomia intelectual para que ele possa formular suas próprias críticas sobre o contexto em que vive.

Diante disso, o sentido do ensino de História tem o papel de formação, essencialmente, política na educação básica, e também é de formação teórica e conceitual. A História tem que contribuir para que o aluno adquira um vocabulário que vai ajudar ele a entender a sociedade. E esse vocabulário é de todos aqueles conceitos que fazem parte da História, como sociedade, cultura, economia, religiosidade, revolução. São conceitos da História que se aprendem através de conteúdos, de circunstâncias do passado, mas que servem para você entender a sociedade hoje. Então, uma pessoa que não entende esses conceitos muito

difícilmente vai conseguir ter uma opinião política formada. Sem entender a própria política, ela não vai conseguir entender qual é o papel dela na sociedade, no seu emprego, na sua vida pessoal. Então, a História vai muito além de entender fatos, ou então de aprender ou saber esses fatos, você pode até nem saber fato nenhum ou muito pouco sobre História. Mas, se você tiver um domínio desses conceitos fundamentais, que é uma das funções da História, você vai conseguir entender melhor a dinâmica da sociedade e participar melhor dela.

O trabalho do professor é, portanto, político, formativo e humanizador. As condições objetivas do trabalho desse profissional, as lutas por melhores salários e contra várias políticas públicas opressoras dos direitos do professor, são evidentes no dia a dia. [...] Essa noção se relaciona com as atribuições do lugar social do Ensino de História, o qual é visto como tendo um lugar de questionamento da sociedade, de formação de consciência histórica e de formação política. Os professores de História, em sua grande maioria, pela própria particularidade da disciplina, desenvolvem um engajamento relativo a muitas questões e compreendem o Ensino de História como um lugar essencialmente crítico, contestador e emancipador para o estudante. (CUNHA e CARDÔZO, 2015, p. 542)

Nessa perspectiva, educar se torna um ato político e por isso devemos promover a emancipação dos jovens, além de exercitar a prática da cidadania. Construir um olhar político implica, para o historiador, colocar-se no presente, com autonomia crítica, como sujeito histórico. Além de situar os alunos enquanto agentes históricos de seu tempo, conscientes de sua realidade e do mundo em que vivem, na medida em que articula memória, identidade social e coletiva no sentido de intervir na vida prática e na sociedade de forma ativa.

Porém, observa-se também um acúmulo de responsabilidades quanto aos procedimentos do professor, tornando sua rotina absorvida por tarefas que impedem uma prática refletida, transformando tais profissionais em práticos que repetem os procedimentos aprendidos na formação inicial, muitas vezes insuficientes para responder às questões colocadas pelo contexto em que atuam, quanto à sua atuação política e pedagógica. Tudo isso agravado pelo fato de que são os professores responsabilizados pelas dificuldades e pela qualidade do ensino, pelos seus sucessos e fracassos profissionais, bem ao gosto da ideologia liberal dominante.

Ausentes do trabalho de planejamento e de elaboração de projetos, currículos e avaliação, há uma simplificação/empobrecimento da função docente, tornando seu

trabalho cada vez mais a mercê da interferência do Estado, que amplia seu uso dos mecanismos persuasivos da sociedade civil, ampliando a hegemonia da classe que representa.

Desconfigura-se, portanto, o trabalho pedagógico do professor, pois cumprir tarefas não é trabalhar. Ainda, o professor, à mercê do Estado, de suas políticas públicas e da meritocracia, torna-se o único responsável pela qualidade de ensino, recaindo sobre ele a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos discentes. Esse profissional não controla seu tempo cumprindo todas essas funções que o Estado lhe atribui. Na verdade, o tempo do trabalho dos professores não pode ser quantificado e, para que através dele possa haver produção de conhecimento, é necessário que professores se desprendam da lógica capitalista. (CUNHA E CARDÔZO, 2015, p. 535)

No caso específico do ensino de História, como em outras disciplinas, vários elementos entram nessa construção do conhecimento histórico. Ainda que se deva partir da realidade que cerca o aluno, através de uma série de contatos deles com a sua realidade. Ninguém pode ser levado a conhecer o passado, sem o estudo de fatos históricos específicos. Contudo, esses fatos só serão apreendidos pelos alunos na medida em que se liguem ao já conhecido por eles.

O Ensino de História é um campo científico de saber que tem uma tarefa prática de transformação, não está e não deve estar enclausurado nos livros, nas teses, nas dissertações ou nos artigos, precisa estar compromissado com reflexões capazes de municiar os sujeitos a se pensarem e repensarem seu espaço e assim, muda-lo. Tal afirmativa corrobora com a proposta de um ensino de história engajado com a formação crítica dos estudantes para instrumentaliza-los a compreender seu tempo e espaço. (...) Um ensino de História que vise o desenvolvimento de uma consciência para a vida em sociedade, problematizador e engajado com as realidades do presente depende das formas como esses conhecimentos históricos serão trabalhados em sala de aula. A História é referência. É preciso, portanto, que seja bem ensinada. (MATOS, 2017, p. 214)

Por isso é importante que as aulas sejam dialogadas, nas quais o novo conhecimento vai se misturar aos já presentes na memória dos alunos. Da mesma importância são as leituras de obras históricas, de divulgação acadêmicas e artigos, na perspectiva de se formar o conhecimento histórico necessário à reflexão dos alunos. Não se trata, pois, de trabalhar conteúdos já prontos e aleatórios, de personagens e datas, mas de vinculá-los a temas significativos para a compreensão do processo histórico e para a construção da sua visão de mundo do educando.

Por isso temos que superar a fragmentação do conhecimento e a padronização, e estimular a criatividade, superando a falsa divisão entre a teoria e

prática. Na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa e não-individualista. Máxima da ação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos já prontos e fechados.

A disciplina de História não é informativa, como vulgarmente se pensa, mas formativa, ela é responsável, diante da prática do historiador-docente, de ensinar aos educandos a relação entre o passado e presente, a refletir sobre os problemas vivenciados em seu tempo e principalmente a criar novas problemáticas de reflexão que os possibilitem intervir no campo social, transformando temas da história e do cotidiano em problemáticas a serem pensadas. Constituir condições para a emancipação do aluno de forma que esse possa se perceber como um sujeito histórico. A significação do conhecimento histórico é o fundamento para a compreensão do presente e da própria identidade. (MATOS, 2017, p. 216)

É de se reconhecer a importância do ensino de História para despertar no aluno desde cedo a consciência crítica, bem como por permitir-lhe compreender o seu papel enquanto agente social responsável pela construção da sociedade em que vivemos, podendo transformar a si mesmo e o mundo.

Talvez essa seja a maior potencialidade da história ensinada: interferir qualitativamente na sociedade, buscando soluções para os problemas atuais e rompendo com a ideia de ser algo do passado, amarrado e fechado. Questionando cada vez mais, juntamente com os alunos, essa ideia de que a História seja um conjunto de verdades universais a serem transmitidas através dos tempos. Fazendo com que ela se torne interessante, principalmente para alunos do ensino fundamental e médio, pois possuirá significado para eles. Assim, a História estará mais próxima das suas necessidades e problemas do dia a dia.

E, do ponto de vista metodológico, têm permitido estruturar investigações que utilizam variadas abordagens, apresentando problemáticas e instrumentos diversificados de pesquisa, trazendo contribuições relevantes para se pensar a importância da história na sociedade, bem como do ensino de história na construção das identidades e do pensamento histórico dos sujeitos.

Dessa forma, vale destacar as seguintes competências históricas, assim como saber “ler” fontes históricas diversas, como documentos escritos, fotografias, pinturas, depoimentos orais, cultura material, saber confrontar as fontes, nas suas intenções, na sua validade, saber selecionar as fontes, para a confirmação e refutação das hipóteses, procurar entender e analisar as diferentes sociedades, em

diferentes tempos, em diferentes espaços, saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar, contribuindo para algo que constitui a construção do conhecimento.

Desse modo, os professores que se propõem a pensar uma nova abordagem para o ensino de História dentro da sala de aula e de como deveria ser ensinado nas escolas, rompendo com os métodos “tradicionais” e os “paradigmas vigentes” da classe dominante. Devem ensinar História, numa perspectiva de ruptura de métodos tradicionais, de adoção de novos projetos, objetos e investigação de outros sujeitos em tempos e espaços diferenciados, pressupõe uma definição clara do objetivo do ato de ensinar e de como o profissional da educação concebe a própria História, além de formar sujeitos críticos capazes de interpretar o mundo presente a partir de saberes do passado.

De acordo com Zamboni (2001), uma perspectiva emergente estabelece um novo enfoque para as fontes já tradicionais, como o currículo, os livros didáticos e as imagens. Algumas comunicações relacionadas com o tema da História da América trouxeram a questão da presença de “novos personagens” na história ensinada, anteriormente marginalizados ou tratados com preconceitos, como por exemplo, o índio.

Esse tema é elaborado pelos historiadores desde o final do século XX e deixou de ser um elemento explicativo da casualidade, no qual um fato era explicado por outro em sequência temporal, cronológica, linear e teologicamente direcionado para se transformar em uma concepção não-linear, não teológico, fragmentado e podendo ocorrer em velocidades diferentes, as temporalidades, segundo os fenômenos estudados. Essas mudanças são frutos das contribuições teórico-metodológicas que sofreram os estudos históricos nas últimas décadas. (ZAMBONI, 2001, p. 110-111)

Dessa forma, ainda dentro desse contexto, temos a consolidação da História como disciplina escolar, tanto sobre as orientações da burguesia triunfante do século XVIII como do nacionalismo do século XIX. Não podemos esquecer que a História, como disciplina escolar, sempre teve uma concepção nacionalista, que em momentos de exaltação chegou a excessos que todos conhecemos, principalmente em períodos de regime fortes e de ditaduras, como a Ditadura Militar de 1964. A História tem representado uma arma de exaltação nacionalista. O ensino de História oferece muitas possibilidades para a formação de noção de nação. Se o positivismo teve um papel importante nessa direção, não tem sido menor a contribuição que o

marxismo nos oferece para construção de um pensamento crítico, pautado nas diferenças e contra-hegemônico, chamando atenção para a importância do povo, do homem comum na construção da História. Nesse sentido, a repercussão de uma memória nacional e individual faz que sejamos cada vez menos dependentes do nosso passado, isso significa que a História pode nos libertar.

É nesse sentido que o termo História aparecia frequentemente associado ao termo militância, seja ela nas atividades de ensino, como disciplina escolar, na pesquisa e na atuação política junto à comunidade em ações concretas. O termo carregava um potencial transformador, seja do processo social, político, econômico, seja de sua interpretação pelo registro das experiências.

Dialogando com os autores Matos (2017), Marques e Miranda (2016), Moreno (2016), Cunha e Cardôzo (2015), Silva (2011), Silva e Fonseca (2010), Caimi (2006), Zamboni (2001), Elza Nadai (1993), é possível perceber o distanciamento entre o “professor ideal” e o “professor real”.

O “professor ideal” seria o que possibilitasse aos seus alunos a compreensão da História e suas controvérsias, familiarizasse os discentes com os métodos e procedimentos empregados pelo historiador, e o mais significativo, um professor que levasse seus alunos a construir conhecimento histórico. Mas, na prática de sala de aula predominaria o “professor real”, postulando uma História baseada em “causas” e “consequências”, no culto a heróis pátrios e a grandes personagens; predominaria, também, uma abordagem ora “tradicional”, pautada no eurocentrismo, na linearidade e num caráter muitas vezes teleológico. (MARQUES e MIRANDA, 2016, p. 152)

Nesse sentido, é possível notar, através desse diálogo entre professores e especialistas da área pedagógica, que ouviam dos alunos e até mesmo por docentes que: “para ser bom professor de História, basta saber História!”. Ao que, respondiam os professores da área pedagógica: - Pelo contrário: O que importa não é o objetivo, nem o conteúdo, mas a metodologia.

Dessa forma, fica a pergunta; Como ensinar História de forma a envolver os alunos no seu estudo?

Tentar responder é um desafio, mas este esforço ajuda a compreender os significados da experiência de ser professor. Para se fazer avançar qualquer proposta concreta temos que analisar o momento atual. Para isso seria necessário,

antes de qualquer coisa, romper com uma maneira tradicional de conceber o conhecimento, com sua reprodução, memorização e transmissão.

Dando continuidade ao presente estudo, no próximo capítulo, serão apresentados a fundamentação teórica que serviram como base de discussão da pesquisa e sobre possibilidades do ensino de história

No caso serão apresentados autores como Karl Marx, Demerval Saviani e Gaudêncio Frigotto no debate que servem de base para politécnica. Lembra-se que tal proposta de politécnica é a base do projeto pedagógico estudado, e, portanto, a base teórica do próprio trabalho que servem de referências para discussão de tais conceitos

Esses foram à base do projeto pedagógico do Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio, percebendo quais são os principais métodos e referências metodológicas do presente estudo.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nessa parte do trabalho foi desenvolvida uma análise sobre a fundamentação teórica da pesquisa e os conceitos metodológicos que são utilizados como referências no Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio. O projeto que foi realizado é parte de um trabalho empreendido na construção de perspectivas contra-hegemônicas de ensino, com uma abordagem através da politecnia, tendo o trabalho como princípio educativo. Assim, as ideias defendidas pelo autor Demerval Saviani, com um viés marxista, são usadas como base nesse estudo.

O debate entorno do conceito de politecnia tem ocorrido ao longo do século XX e no início do atual por diversas correntes ligadas ao campo marxista. A ideia de educação politécnica atualmente encontra-se ligada às concepções contra-hegemônicas de educação.

Assim, a concepção de politecnia foi preservada na tradição socialista, que é uma pedagogia marxista, uma pedagogia inspirada e construída em consonância com os princípios teórico-práticos do materialismo histórico, sendo uma das maneiras de demarcar essa visão educativa em relação àquela correspondente à concepção burguesa dominante.

Esse conceito, no entanto, tem origem burguesa, e nasceu com as primeiras escolas politécnicas francesas surgidas logo após a Revolução de 1789, o instrumento ideológico de imposição desse modelo educacional foi o positivismo. Porém, ao longo da história, o termo educação politécnica foi apropriado por diversos grupos, classes e frações de classes sociais, assumindo sentidos político-pedagógicos distintos, de acordo com cada um dos projetos societários defendidos por essas diferentes classes. (BEMVINDO, 2016, p.10)

Nesse sentido, vale compreender como a ideia de educação politécnica foi introduzida nos debates sobre educação no Brasil e refletir sobre as perspectivas para a construção de projetos educacionais referenciados na politecnia para a

realidade brasileira, a partir das possibilidades oferecidas pelo ensino médio integrado à educação profissional.

Esse debate em torno da politecnia é fundamental na luta por uma escola que contribua para a emancipação humana, para construção da autonomia do aluno e do desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo, numa escola de base contra-hegemônica, tendo por base autores reconhecidos por sua atuação no desenvolvimento de uma educação baseada no pensamento marxista. Diante disso, este estudo pretende-se levar os educadores do debate a ação na busca pela politecnia, no trabalho como princípio educativo.

Karl Marx apresentou a politecnia como parte de uma escola que deveria levar formação humana a partir da junção entre o saber científico e a formação para a produção. No Brasil a apreensão desses conceitos desenvolve-se de forma destacada na teoria pedagógica de Saviani¹¹ pois é amplamente debatido por educadores que realizaram seus estudos sob sua influência. Para Saviani a proposta da educação politécnica visa superar a atual divisão e desumanização do homem, seja ele considerado como indivíduo ou como classe. Um único tipo de escola que assuma a formação intelectual e produtiva como fundamento educativo do ser, objetivando sua desalienação.

Desde os primórdios da humanidade a educação e o trabalho são atividades sociais que se complementam. No modo de produção capitalista, a formação da classe trabalhadora deve servir à preparação destes seres para o trabalho, para aceitar sua condição de subalternidade e estratificação social como algo natural. Para contrapor-se a essa perspectiva formativa, Marx e Engels (2011) defendem que a formação da classe operária deve estar a serviço da libertação, porém, sem o desenvolvimento claro de uma teoria de formação para os trabalhadores.

De acordo com Marx e Engels (2011), essa teoria começa a se desenvolver em torno da politecnia, uma formação que aliasse em seu bojo a capacidade teórica

¹¹ Trata-se de uma pedagogia contra-hegemônica, inspirada no marxismo, portanto preocupada com os problemas educacionais decorrentes da exploração do homem pelo homem. A educação escolar é valorizada e tem o papel de garantir a compreensão e a participação dos alunos na sociedade de forma crítica superando a visão de senso comum.

de elaboração, a capacidade prática de execução e o desenvolvimento físico e militar.

Não são poucos os esforços dos educadores marxistas para, além de compreender a proposta de educação com apoio nos escritos de Marx, apresentar uma atualização de seu pensamento que possibilite a formação de pessoas para superação do modo de produção capitalista. Um dos consensos é o de que essa formação deve ser desalienante, que procure tirar as vendas que impedem o proletariado de enxergar o caráter explorador que o capital exerce sobre si.

São vários os pensadores, como Saviani, Frigotto, Paulo Freire entre outros, que desde o início do século XX, propondo teorias escolares que se afaste do papel alienante e que possa se mostrar libertador e reflexivo, superando a sociedade de classes.

Nesse contexto, o trabalho aparece como categoria chave para entendermos a proposta de tal metodologia.

Marx (2013) dá uma nova perspectiva sobre a categoria trabalho e amplia o entendimento dado pelo pensamento liberal ao termo, já que o autor analisa o trabalho a partir de sua dimensão ontológica, ou seja, a partir da ideia de que é o trabalho que constitui a vida humana ao longo da história.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo esse em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para a sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2013, p. 255)

Ao invés de entender o trabalho como constitutivo apenas de recursos materiais e da riqueza, Marx entende o trabalho como definidor da própria essência humana. O trabalho, segundo ele, diferencia o homem dos demais animais, já que a partir do seu trabalho, o ser humano será capaz de transformar, de forma intencional, a natureza a seu favor.

Na perspectiva de Saviani (1989, p. 8), “o que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho”, porém não é o trabalho puro e simples, o deixou de ser uma ação mecânica. O trabalho realizado pelo homem é dotado de planejamento, previamente idealizado, com um fim a se alcançar, portanto, o trabalho humano é fruto de uma ação projetada, teorizada.

Voltando-nos para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades. (SAVIANI, 2007, p. 154)

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho.

Em acordo com Marx, Saviani também defende que o trabalho é o elemento que difere o homem dos outros animais. Não é somente a sobrevivência imediata que faz o ser humano pensar e realizar algo. Influenciam nessa diferenciação, suas aspirações estéticas, éticas, seus desejos e suas emoções. A essa elaboração material, fruto da idealização humana, chamamos de cultura.

Como na concepção de Marx, o trabalho tem outras dimensões, a ideia de educação também terá outro sentido. A educação, em Marx, tem por obrigação unir o duplo sentido do trabalho – manual e intelectual – formando o homem de forma integral. A concepção de educação para Marx e Engels (2013) se concentra nos seguintes pressupostos: defesa da escola pública para a totalidade das crianças e jovens, articulação da educação (intelectual, corporal e tecnológica) com o trabalho produtivo. Segundo os autores, uma educação calcada nesses princípios permitiria acesso à classe trabalhadora aos conhecimentos historicamente acumulados, apropriados pela burguesia como meios de produção (SAVIANI, 2003, p. 149). Além disso, a associação do processo educativo à produção seria responsável por proporcionar aos trabalhadores uma formação integral já que permitiria a estes uma compreensão mais ampla do processo produtivo.

Nessa perspectiva, vale fazer uma reflexão acerca do que é trabalho e educação e quais as características do ser humano que lhe permitem realizar ambas

as ações. Para Saviani (2007), a racionalidade é a principal responsável por tal capacidade.

Saviani (2007, p. 154) pondera tal ideia e traz uma visão na qual apresenta “como essência do homem o ato de construir objetos artificiais, ou seja, a capacidade que o homem tem de modificar o meio a seu favor, de transformar a natureza”. Sendo assim, apresenta o trabalho como característica essencial ao homem, e ressalta essa questão como importante para compreender a própria existência humana. “O homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele necessita aprender a ser homem e produzir a própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Através do trabalho, ao longo dos processos históricos, foi possível criarmos condições de sobrevivência para a vida humana, suprimindo necessidades essenciais e diversas do ser. Disso, não podemos separar o processo educativo, que interferiu diretamente na transformação e manutenção do trabalho. O trabalho está relacionado com que é o ser humano, sua capacidade de intervir na natureza e de se constituir cidadão. Nesse sentido, o emprego¹² reproduz as relações sociais, viabilizando as condições materiais de sobrevivência, mediante a venda da força de trabalho e um salário.

O trabalho sempre existiu, constituindo o sujeito social e suas condições materiais de vida. O trabalho media o ser humano e a natureza para o estabelecimento de relações sociais e produtivas, nas várias, historicamente constituídas, organizações sociopolíticas no decorrer da história. O que nos diferencia dos animais é, portanto, o trabalho, pois, segundo Saviani:

Diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. [...] Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem;

¹² A título de uma rápida diferenciação entre trabalho e emprego, o primeiro está relacionado à procura e a realização da vocação, enquanto o segundo designa uma fonte por meio da qual é possível satisfazer as necessidades básicas. Como conceito, o emprego é uma relação entre homens que vendem sua força de trabalho por um valor.

não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Esse processo em que o sujeito trabalha e transforma a natureza, que é essência humana e resultado de movimentos históricos, será qualificador, propiciando o exercício da criação e da reflexão. O trabalho, nessa lógica, é humanizador e libertador, além de ter conotação educativa. Entretanto, essa atividade, que é de essencial importância para a humanidade, mudou com o advento do capitalismo e suas determinações objetivas. O trabalho, vivido a partir da lógica do capital, modificou-se e se configurou um trabalho alienado, alheio à própria vontade do sujeito social, que já não tem mais domínio sequer sobre o seu próprio tempo.

Ao perder o controle de seu tempo, o trabalhador perde também o controle de suas ações e de seu corpo. O trabalho é estranhado e produz mercadorias. Nessa lógica, o trabalhador minimiza seu potencial criativo e reflexivo, visto que, desumanizado, perde, muitas vezes, o prazer de trabalhar. A finalidade do capitalismo é acumular riqueza por intermédio da apropriação da força de trabalho. Contudo, sendo o próprio capital o detentor dos meios de produção, acontece um processo de precarização e desqualificação do sujeito trabalhador, que não tem mais domínio sobre sua força de trabalho nem sobre o que produz.

Mostrando a dupla face do trabalho: qualificador, prazeroso e, simultaneamente, desqualificador, explorador. Essa relação, entre o trabalho que humaniza e o que degrada, são noções que se complementam e se contradizem no mundo do trabalho capitalista. Com o capitalismo, o trabalho ficou mais complexo e assumiu características que negam a condição do sujeito social livre.

A educação, assim como o trabalho, é essência dos sujeitos (SAVIANI, 2007, p. 154). A formação do ser humano é um processo educativo e, se o sujeito existe porque produz as condições de existência, através do trabalho, trabalho e educação se identificam.

Nesse sentido, trabalho e educação são dois conceitos fundamentais para definir a existência do homem. Esta construção é feita a partir de processos de transmissão do conhecimento, o que podemos denominar de educação.

Assim, o ponto de partida, a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem.

De acordo com Saviani (2007, p. 155), o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe de quem detém os meios de produção e os que possuem apenas sua força de trabalho. Esse acontecimento é de suma importância na história da humanidade, tendo claros efeitos na própria compreensão ontológica do homem.

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155)

Nesse sentido, é possível afirmar, que com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida. Diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho.

Segundo Saviani (2007, p. 155) “a primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre”. Desenvolveu-se, a partir daí uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho. “Assim, após a radical ruptura do modo de produção comunal, nós vamos ter o surgimento da escola”.

Diante do exposto, fica claro que nas sociedades primitivas o modelo educacional tinha caráter coletivo, porém com a apropriação privada da terra e o desenvolvimento da produção ocorreu a divisão da comunidade em classes e a divisão de trabalho e educação.

É nesse contexto que se dá o processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. É nesse momento que a escola é reconhecida, então, como a principal forma de educação.

Neste momento histórico surgiu a educação para homens livres (voltada para processos intelectuais e exercícios com fins lúdicos ou militares) e a educação dos escravos e serviçais (ligada ao trabalho propriamente dito). Assim, o primeiro tipo de educação deu origem à escola, gerando, portanto uma dicotomia entre educação e trabalho. Dessa forma, a escola surge a partir da ruptura com a forma de vida comunal, sendo as relações criadas a partir da apropriação da terra e dos meios de produção, os maiores responsáveis pela separação entre trabalho manual e intelectual. (SAVIANI, 2007, p. 156)

Assim, já na origem da instituição educativa, ela recebeu o nome de escola. Desde a Antiguidade a escola foi-se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação.

Diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como da romana, em que o Estado desempenhava papel importante, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja católica. O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes (...)

A relação trabalho-educação irá sofrer uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista. (SAVIANI, 2007, p. 157)

A sociedade capitalista ou burguesa, ao constituir a economia de mercado, isto é, a produção para a troca, inverteu os termos próprios da sociedade feudal. Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. Esse processo assume contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria moderna no contexto da Revolução Industrial.

O advento da indústria moderna conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica, viabilizada pela introdução da maquinaria que passou a executar a maior parte das funções manuais. Pela maquinaria, que não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado, deu-se visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material. Esse processo aprofunda-se e generaliza-se com a Revolução Industrial levada a efeito no final do século XVIII e primeira metade do século XIX. (SAVIANI, 2007, p. 158)

De acordo com Saviani (2007, p. 159), essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais. À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. “Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola”. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. “Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação” (2007, idem)

Ainda neste sentido;

A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral. A revolução industrial forçou a escola a se alinhar novamente com processo produtivo, mesmo assim mantinha-se a separação entre escola direcionada para os trabalhos manuais e intelectuais. (SAVIANI, 2001, p. 159)

Mais à frente, a constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data do início do século XIX. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado.

O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidava no poder, a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres, esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Através do ensino. A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos. (SAVIANI, 1986, p. 9)

Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade.

Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, no qual transmite, segundo uma graduação lógica, o acervo cultural aos alunos. A este cabe assimilados conhecimentos que lhe são transmitidos. (SAVIANI, 1986, p.10)

A teoria pedagógica acima indicada correspondia determinada maneira de organizar a escola. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas, eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.

Ao entusiasmo dos primeiros tempos suscitado pelo tipo de escola acima descrito de forma simplificada, sucedeu progressivamente uma crescente decepção.

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de escola tradicional. (SAVIANI, 1986, p.10-11)

Essa *escola tradicional* apresentada acaba privilegiando a memorização e a reprodução do conhecimento, e tem como concepção o acúmulo de informações fragmentadas e compartimentadas em pequenos grupos que não dialogam com outras áreas do saber, sem aplicação evidente e sem argumento palpável que justifique sua apreensão. Assim como um currículo prévio fechado, impregnado pela ideologia da classe dominante, amontoadas sem qualquer ligação óbvia com a vida prática e que serão esquecidos em algum momento.

Dentro desse contexto, outras propostas pedagógicas começaram a aparecer, como a pedagogia tecnicista, que tem como objetivo:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1986, p.15)

De acordo com Saviani (1986), o fenômeno acima mencionado nos ajuda a entender a tendência que se esboçou com o advento daquilo que ele está chamando de “pedagogia tecnicista”.

Buscou-se planejar a educação de modo a adotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí, também, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. (SAVIANI, 1986, p.16)

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório;

Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 1986, p.17)

Dessa forma, do ponto de vista pedagógico conclui-se que se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.

Nesse sentido, os conhecimentos que se adquirem por métodos transmissivos, de memorização e de reprodução não se convertem em ferramentas para lidar com a diversidade de fenômenos e situações que ocorrem na vida prática. Um ensino mais vivo e eficaz para a formação da personalidade deve basear-se no desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico do aluno. Trata-se de um processo pelo qual se revela a essência e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e, com isso, a aquisição de métodos e estratégias cognitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e resolver problemas e situações concretas da vida prática, se aproximando assim, do materialismo histórico-dialético.

Portanto, é possível perceber que essa escola tradicional e tecnicista é insuficiente para assimilar o espírito da ciência contemporânea e os princípios de uma relação criativa, ativa, e de profundo conteúdo com a realidade, propondo a superação de um tipo de pensamento abstrato pelo concreto.

Diante disso, aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 160)

Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção, mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de “propiciar aos alunos o

domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos”. (SAVIANI, 2007, p. 161)

A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e escolas de ciências e humanidades para os futuros dirigentes. Porém, essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

Nesse sentido, veem na politecnia a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Explicitando-se que não é mera preparação de mão de obra barata, mas, o domínio das diferentes técnicas e saberes essenciais à vida social, política, histórica, cultural e econômica, possibilitando o desenvolvimento pleno do aluno.

Tal proposta utiliza a noção de superação da dualidade existente entre o ensino técnico profissionalizante para a classe trabalhadora e Ensino Intelectual para a classe burguesa.

É a partir da democratização de uma escola pública e de qualidade onde tanto a classe trabalhadora quanto a classe burguesa possam ter o direito a uma educação de qualidade e condições de superar a formação de dirigentes e trabalhadores, que Saviani (2003, p.136) afirma que “a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”.

É com a superação dessa dualidade estrutural, social, econômica e classista que na escola surge a politecnia, eis que a grande divisão e a extrema demanda do capital em necessitar de mão de obra qualificada geram essa divisão de escolas para os intelectuais e escolas profissionais para os trabalhadores.

Nesta linha, todos terão a mesma educação escolar. Ou seja, a classe trabalhadora terá as mesmas condições que a classe burguesa de conhecer e assumir, por exemplo, cargos de gerências.

Dessa forma, o projeto pedagógico deva seguir os seguintes critérios: a prática social é a base para a construção do conhecimento, pois devemos partir de algo que faça parte da realidade dos estudantes e garantir aos filhos das classes menos favorecidas, uma educação emancipatória e que colabore para a elaboração ampla do conhecimento, A escola cumpriria o seu papel ao conseguir preparar os alunos para além dos conteúdos programáticos propostos, prepararia os alunos para vida.

É importante reforçar que a noção de politecnia contrapõe a ideia do ensino profissional e ensino intelectual, vez que:

[...] não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho envolve concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho. (SAVIANI, 2003, p.138)

Frigotto (1988), um dos mais próximos entre os interlocutores de Saviani, corroborou o pensamento do filósofo e pedagogo, proferiu aula inaugural da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - EPSJV, e explicou que, naquele momento histórico,

[...] a escola que estamos inaugurando sinaliza claramente que não nos conformamos com a sociedade excludente e a escola excludente e que acreditamos que dentro da velha estrutura é possível arrancar um novo possível histórico. Isso, de imediato, nos indica que esta iniciativa só terá consequência efetiva se fundar numa luta mais ampla, institucional e social, que se trava no plano da estrutura político, social, econômica, cultural e ética da nossa sociedade. (FRIGOTTO, 1988, p. 436)

O objetivo era adotar a politecnia como princípio educativo. Isto significa que iria focar sua ação educativa no ser humano em vez de no mercado de trabalho, como, segundo Saviani (1989, p. 11) ocorria predominantemente no Brasil. O grupo que se formou em torno da proposta politécnica buscou desenvolver uma teoria que se baseia no que chamam de formação humana, concepção que tem por fundamento o fim da exploração do homem pelo homem, de maneira que a elevação geral da sociedade é o elemento norteador de todo o trabalho na escola.

A proposta politécnica tem dois objetivos: primeiro, apontar o caminho para formar uma nova sociedade e, segundo, evitar que a ideia da politecnia fosse apropriada pela Educação capitalista. Esse alerta dá-se pela constituição que os teóricos do capital fazem para defender a formação múltipla dos trabalhadores, ou seja, uma formação polivalente adequada às novas exigências do capitalismo neoliberal.

Para Saviani (1989, p. 19), pensar a politecnia ocorre como busca para o desenvolvimento humano por intermédio da escola, cujo caminho, permeado de avanços e regressos, consolida a união entre o labor intelectual e o trabalho manual. Expresso que;

A união entre trabalho intelectual e trabalho manual só poderá se realizar sobre a base da superação da apropriação privada dos meios de produção, com a socialização dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade, do conjunto da sociedade. Também permite que se ultrapasse essa divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. (SAVIANI, 1989, p. 15).

Saviani (2003, p. 146) defende o uso do vocábulo politecnia, pois representa uma separação do pensamento ligado ao marxismo das propostas de escola elaboradas pelos ideólogos burgueses. Afirma que, no debate interno da então União Soviética, para se opor às teorias que se desenvolviam ligadas ao fordismo, as quais se utilizavam da palavra tecnologia, predominou a expressão politecnia, referindo-se a uma proposta para a escola. Como termo defendido pelo pensamento marxista, tem como princípio educativo o trabalho.

A politecnia aparece como uma metodologia de ensino que busca por meio da educação pelo trabalho uma maior autonomia dos alunos, entendendo-os como sujeitos históricos sociais capazes de produzir e refletir sobre a resolução dos problemas. É importante fazer com que os alunos percebam as relações sociais e as ciências naturais de forma integrada e consigam compreender o mundo de maneira crítica e que suas opiniões se desenvolvam de forma autônoma. Desassociar estes conhecimentos e as disciplinas empobrece a compreensão e o aprendizado.

Podemos considerar neste aspecto uma relação com a Pedagogia de Projetos proposto pelo espanhol Hernández¹³ como uma possibilidade de reorganização da educação, uma alternativa que viabilize repensar os papéis dos educandos e educadores, visando uma articulação entre todos os sujeitos que estão envolvidos na escola, pensando-os como produtores de conhecimento significativo, relacional e compreensivo. Nesta abordagem por projetos, é proporcionado ao aluno uma forma de estabelecer contato com os conhecimentos que vão além da aquisição de informações dadas como verdades. Neste contexto, a pesquisa interdisciplinar, a problematização e a vivência dos alunos na situação estudada são um dos princípios da prática educativa por projetos.

Tais aspectos como metodologia de ensino, se articula com a metodologia do IP com uma abordagem através da educação pelo trabalho, uma vez que se trata de ensinar o aluno a aprender, a encontrar o nexos, o problema vinculado à informação que se quer e que permite a aprendizagem de forma interdisciplinar. Ou seja, aprender a pensar criticamente, o que leva a dar significado à informação, analisa-la, planejar ações e resolver problemas.

De acordo com a Saviani (2003, p. 132), a politecnia deriva da problemática do trabalho, entendido como seu princípio educativo; da importância da escola resgatar o conhecimento, expropriado pelo processo produtivo capitalista pautado no taylorismo-fordismo; crítica da divisão entre trabalho manual e intelectual na formação escolar, fruto da divisão manual e intelectual no processo produtivo; definição de uma identidade para o ensino médio, que elimine a dualidade estrutural do modelo educacional vigente da sociedade capitalista que o divide em dois ramos, uma voltada para elite dirigente e outra profissionalizante, voltada para classe trabalhadora.

Segundo Saviani (2003, p. 140), o conceito de politecnia geralmente está relacionado a multiplicidade de técnicas mas não de forma fragmentada. No Brasil, propõe de certa forma o ensino profissional do ensino médio com uma formação voltada para especialidades diferentes de acordo com a demanda do mercado de trabalho. Sendo assim, essa vertente difere-se do conceito de politecnia, uma vez

¹³ Conforme citado anteriormente (nota de rodapé nº 3), com referência aos estudos e pesquisas de Fernando Hernández.

que não relaciona modalidades diferentes de trabalho, ou seja, o sujeito desenvolve apenas uma técnica profissionalizante. Em contrapartida, a ideia de ensino politécnico propõe a construção de múltiplas habilidades de formação, partindo da prática produtiva.

Ora, a noção de politecnia não tem nada a ver com este tipo de visão. A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. (SAVIANI, 1989, p. 17)

Assim, diferentemente do ensino profissionalizante, a politecnia não deve ter vínculo direto com o mercado de trabalho, pois a formação voltada apenas para o mercado de trabalho é o oposto da formação politécnica, pois teria um caráter limitado, fragmentado e “adestrador” do homem.

Politecnia, literalmente, significa múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito de politecnia como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas. A proposta de profissionalização do ensino de segundo grau da Lei 5692, de uma certa forma tendia realizar um inventário das diferentes modalidades de trabalho, das diferentes habilidades, como a Lei chama, ou das diferentes especialidades. A escola de segundo grau teria a tarefa de formar aqueles profissionais nas diferentes especialidades requeridas pelo mercado de trabalho. (SAVIANI, 1989, p. 16)

Por isso, esse projeto se diferencia do ensino tradicional e da escola profissionalizante, instrumentalizadora, adestradora. Para Saviani (2007, p. 161), o projeto de uma escola de Ensino Médio politécnica aproxima-se da escola ativa, criadora de autonomia, mas, ao mesmo tempo, ‘desinteressada’, pois não leva à profissionalização, mas ao domínio do processo produtivo, ao seu desenvolvimento e expansão. Essa escola, para realizar-se, tem que ser única, no sentido de todos adentrarem o mesmo tipo de instituição, receberem igual escolarização, não como padronização intelectual, mas equalização social. Nesse sentido, deve propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.

Além disso, a politecnia deve visar a formação multilateral do homem;

Não se trate um trabalhador que é adestrado para executar com perfeição determinada tarefa, e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Ele terá um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna. Dado que a produção moderna se baseia na Ciência, há que dominar os princípios científicos sobre os quais se funda a organização do trabalho moderno. (SAVIANI, 1989, p. 17)

É possível perceber que na proposta politécnica não há divisão entre trabalho físico e intelectual, sendo esta dualidade atual o reflexo do processo histórico de diferenciação social onde poucos assumiam papel de comando, enquanto a maioria desempenhava o papel de cumprir as ordens.

Essa união entre o trabalho manual e intelectual tem como desafio romper com a fragmentação do conhecimento no sistema de ensino público brasileiro, promovendo assim, a apropriação dos conceitos a partir da relação constante entre teoria e prática, desenvolvendo o conhecimento intelectual e científico aliado à habilidades manuais e técnicas.

Trata-se de organizar sim, oficinas, quer dizer, processo de trabalho real, porque a politecnia supõe a articulação entre o trabalho manual e intelectual. Isto será organizado de modo a que se possibilite a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que o aluno já conheceu no primeiro grau, (...) agora ele terá que compreendê-los não apenas no seu caráter teórico, mas também no seu funcionamento prático, numa compreensão teórica e prática desses princípios. (SAVIANI, 1989, p. 18)

Esta metodologia propõe o protagonismo do aluno como foco principal do processo pedagógico, e este movimento possibilitaria o desenvolvimento pleno do homem, adquirindo o total conhecimento do processo produtivo, atuando de forma consciente, através de uma educação integral.

Assim sendo, dentro da perspectiva marxista, pode-se usar o entendimento dado por Saviani para compreender o conceito de politecnia:

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. (SAVIANI, 2003, p. 140)

Para Saviani (1989, p. 9) a escola sempre foi local restrito às classes dominantes. Na Grécia antiga, por ser escravista, a elite da sociedade podia se dedicar ao crescimento intelectual e do corpo, o primeiro ocorrendo na escola e o segundo no ginásio, ficando a produção legada, ou melhor, o trabalho realizado em sua maioria ao serviço de escravos. Na Idade Média, a atividade produtiva que de fato sustentava o conjunto da sociedade era realizado pelos servos, vinculados ao campo, a quem era negado qualquer saber formal. Nessa fase do desenvolvimento ocidental, uma camada muito específica da população, ligada à Igreja Católica, se dedicava ao trabalho intelectual, por isso as escolas estavam sempre vinculadas a alguma diocese ou ordem religiosa.

Com o advento do capitalismo, a dinâmica do desenvolvimento científico revoluciona-se como tudo em que toca a classe burguesa. Minimizou-se o potencial emancipatório do sujeito, já que à escola cabe a função de produzir mão de obra sob o controle do estado, que se pauta em padrões gerencialistas com o intuito de produzir “cidadãos” autônomos, colaborativos, competentes, adaptados e pertencentes ao mercado de trabalho. Percebe-se que a escola reproduz o modo de produção capitalista, pois é gerida em função das exigências do mundo do trabalho, do capital.

Discutindo esse ponto, a politecnia, como projeto escolar, é capaz de apontar as rupturas e impedimentos ao desenvolvimento histórico da classe trabalhadora, imposta pela burguesa, ao mesmo tempo em que aponta o caminho de reintegração entre o trabalho manual e intelectual, de desconstituição da dicotomia estabelecida entre o ensino profissional e de cultura geral.

Saviani resgata a tradição marxista do termo agregando alguns elementos novos a respeito do trabalho como princípio educativo. Saviani afirma que:

A noção de politecnia deriva basicamente da problemática do trabalho. Parece-me importante considerar que o nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho. Nesse sentido é possível perceber que, na verdade, toda a Educação e, por consequência, toda a organização escolar, tem por fundamento a questão do trabalho. (SAVIANI, 1989, p. 7-8)

Para Saviani (1989, p. 11), “a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. O trabalho seria o elemento de unificação escolar do ensino médio, que permitiria a integração dos conhecimentos teóricos e profissionalizantes na perspectiva da criação de uma escola politécnica.

Com isso, entendemos que a politecnia deriva da problemática do trabalho, sua referência é o conceito de trabalho como princípio educativo geral. Sendo assim, o aluno deverá possuir e dominar o conhecimento teórico e o conhecimento prático. A pessoa que dominar e possuir ambos os conhecimentos é uma pessoa completa. É com a superação dessa dualidade estrutural, social, econômica e classista que na escola surge a politecnia, eis que a grande divisão e a extrema demanda do capital em necessitar de mão de obra qualificada geram essa divisão de escolas para os intelectuais e escolas profissionais para os trabalhadores. De acordo com essa perspectiva, é necessária uma democratização do ensino, através da justiça na igualdade, para que a educação abranja toda a sociedade, e não apenas os segmentos dominantes. Nesta linha, todos terão a mesma educação escolar.

Para Frigotto:

A escola politécnica, cuja organização básica envolve o desenvolvimento intelectual, físico, a formação científica e tecnológica e a indissociabilidade do ensino junto ao trabalho produtivo, ao mesmo tempo que é posta como a escola da sociedade futura – onde se tenha superado a divisão social do trabalho e o “trabalho tenha se convertido não só em um meio da vida, mas na primeira necessidade da vida” – indica a direção da luta, no interior da sociedade burguesa, por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 2010, p. 212)

A educação politécnica como um elemento da luta pelos interesses da classe trabalhadora, como posto por Frigotto, é o que orientará esse grupo de intelectuais, que unidos a profissionais da educação, sindicatos e trabalhadores, se posicionaram de forma firme nas disputas por concepções de ensino médio no período da redemocratização no Brasil.

É importante reforçar que a noção de politecnia contrapõe a ideia do ensino profissional e ensino tradicional, além de demonstrar que essa concepção da formação de caráter técnico-profissional do ensino médio era fortemente marcada pela divisão social e técnica do trabalho que caracterizou o tardio processo

modernização do Brasil. É necessário reafirmar que o dualismo na educação brasileira é um aspecto construído historicamente, sendo reflexo das condições estruturais de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, sendo, portanto, um dos elementos dessas contradições.

Vale ressaltar que a educação politécnica não forma para uma especialidade, por possibilitar a assimilação dos movimentos essenciais que formam os movimentos laborais e suas diferentes combinações que efetuam todas as formas do trabalho complexo da indústria contemporânea.

A atividade prática e a atividade integral são de extrema importância, aprender através da atividade, do trabalho. Nesse processo o aluno vai se apropriando, se interiorizando do conhecimento, buscando o essencial. Diferente da escola tradicional, que acaba caindo na memorização e na reprodução.

Portanto, dentro desta perspectiva, o trabalho emerge como categoria essencial para a construção do processo educativo. Procura-se então, uma prática pedagógica que articule o trabalho manual e o trabalho intelectual de forma que ambos se constituam como elementos complementares de uma mesma realidade, isto é, de um mesmo processo educativo, possibilitando assim, um aprendizado que se afastando do papel alienante, possa se mostrar libertador e reflexivo.

A politecnia vem apresentar um paradigma para a formação da classe trabalhadora, neste momento histórico e no Brasil, focada no Ensino Médio. Isso significa que uma escola fundada na politecnia tem por princípio a aliança entre o trabalho manual e o intelectual e deverá ocorrer numa fase educativa posterior à Educação Elementar.

No Ensino Médio, é necessário ir além do domínio dos conhecimentos básicos e gerais que se originam e, ao mesmo tempo, estabelecer o processo produtivo, nesta fase do processo escolar;

...a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. (SAVIANI, 2007, p. 160)

De efeito, a politecnia passa a ser imperativo como projeto para o Ensino Médio, por enquanto não se deve apenas ensinar os jovens a exercerem uma atividade laboral, adentrar uma profissão, reduzindo a escola a um espaço de treinamento do setor produtivo. Impõe-se propiciar aos estudantes o domínio dos conhecimentos científicos nos distintos ramos da produção material, incentivando-os o desenvolvimento de outros saberes, sendo capazes de tanto realizar como planejar e desenvolver novos processos.

Dessa forma, a educação politécnica passa por uma problematização do papel do trabalho na sociedade capitalista moderna e atual. Parte-se da percepção de uma educação com diferentes concepções metodológicas que possam contribuir para a quebra do paradigma da educação hoje, essa deve ser questionadora e reflexiva de suas práticas, levando o educando a ser um sujeito ativo do processo de apropriação do conhecimento compreendendo o objeto em sua totalidade.

Nesse sentido, a politecnia aparece centrada no trabalho como princípio educativo, e propõe um tipo de educação que visa superar os paradigmas hegemônicos da classe dominante, além de superar pontos negativos do trabalho taylorista-fordista dentro das escolas, como formar trabalhadores mais qualificados. Deste modo, a politecnia deverá ser desenvolvida de forma que todos os professores estejam dispostos a realizar uma educação interdisciplinar, essa proposta de se trabalhar interdisciplinarmente surge como uma forma de romper com o isolamento dos conhecimentos nas disciplinas específicas. A escola cumpriria o seu papel ao conseguir preparar os alunos para além dos conteúdos programáticos propostos, afim de proporcionar aos alunos sua formação integral.

Portanto, essa perspectiva está posta também na concepção de educação integral, uma educação com elementos de superação e transformação da sociedade. Um elemento importante desta perspectiva é a tentativa de superação também da divisão social do trabalho que impõe a dissociação entre o trabalho manual e intelectual.

2.1 Síntese da Fundamentação Teórica

A politecnia aparece como uma alternativa ao ensino tradicional e tecnicista apresentado. Mas de que forma e em que contexto a politecnia é apresentada no Brasil? Quais os principais intelectuais que vão defender essa proposta metodológica para o ensino público brasileiro?

O processo de redemocratização no Brasil impôs uma série de desafios para a nova institucionalidade do Estado. Depois de mais de vinte anos de um regime militar que estabeleceu uma ditadura no país, havia a necessidade de remover todo o autoritarismo criado naquele período. Com esse fim, em 1986, houve uma eleição que elegeu uma Assembleia Constituinte para formular o novo conjunto de leis para reestabelecer a ordem democrática. Foi nesse contexto que se puseram em marcha os debates em torno da politecnia no Brasil.

Veio do meio acadêmico o aporte teórico para a construção de uma nova perspectiva de ensino médio no país, que acabou sendo derrotada no âmbito da construção das leis sobre educação. No entanto, essa contribuição teórica foi essencial para construir um campo político de resistência aos projetos educacionais da hegemonia burguesa. Apesar de constituir, ainda, um campo minoritário, essas contribuições, até hoje, geram debates sobre que modelo de ensino médio deve ser implementado no Brasil.

As discussões em torno da escola politécnica ganha força no Brasil nos anos 80, período marcado pela abertura política, no contexto marcado pela produção taylorista-fordista, revigorado pela luta pela redemocratização do país. Nesse momento a politecnia lutava para se tornar uma proposta hegemônica no contexto do sistema educacional brasileiro. Já nos anos 90, quando o projeto neoliberal assume o poder, com caráter fortemente conservador e autoritário, a proposta passa a ter novos interlocutores e novos questionamentos.

Porém, nos anos de 1980, a proposta de um pensamento pedagógico sobre politecnia é retomado por Dermeval Saviani a partir de pesquisas sobre as obras de Marx e Gramsci. Antes disso, os estudos no Brasil não repercutiram tanto no debate educacional. Dessa forma, a noção de politecnia faz parte da tradição socialista

através do pensamento marxista que relaciona escola ao conhecimento intelectual de um trabalho produtivo. Saviani fez discussões sobre as bases de uma teoria pedagógica¹⁴ fundamentada no marxismo, discutindo o papel contraditório da escola.

A politecnia vem sendo estudada através de Marx e consolidada pelos autores, como Saviani e Frigotto, um dos que mais influenciaram a teoria educacional dos anos 80 até hoje. A atual sistematização e divulgação do seu conceito no Brasil é atribuído a Demerval Saviani e seu orientando Gaudêncio Frigotto. Assim suas teorias começam a ter maior projeção nacional, e suas concepções a respeito da politecnia começam a ser mais difundidas e estudadas.

Ainda no início dos anos de 80, o filósofo Dermeval Saviani (1989, 2003) liderou e orientou uma série de estudos sobre a Educação nacional, pautando esses trabalhos em uma proposta - emancipação humana - no que ele mesmo chama de politecnia. Essa proposta de escola contrapunha-se ao perfil adotado pelas escolas com uma metodologia tradicional, focada na reprodução e memorização do conhecimento

Dessa maneira, após a derrocada da ditadura militar e no âmbito da elaboração da Constituição de 1988, que delegou a leis complementares a legislação para Educação no país, Saviani, exhibe uma proposta para a escola, sugerindo sob quais princípios deveria se constituir a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Demerval Saviani marcaria as discussões na elaboração da politecnia no sistema educacional brasileiro. Para o autor (2007), essa discussão em torno da politecnia se concentra no ensino médio, como uma alternativa ao projeto liberal burguês dominante. Suas contribuições tornaram mais claro o papel político e social da educação no nosso cenário educacional. Destacou, nesse sentido, o papel político da educação e dos conhecimentos transmitidos, levantando pontos importantes da relação trabalho e educação.

¹⁴ A pedagogia Histórico-Crítica, em contraponto às pedagogias tradicional e nova.

As teses de Saviani tiveram ampla aceitação no campo intelectual marxista. Essas teses foram um elemento agregador de um grupo de intelectuais e militantes que acabaram por marcar um campo de produção intelectual fundamental para a educação brasileira, o campo do Trabalho e Educação. As discussões em torno a ideia de politecnia, em sua dimensão contra-hegemônica, foram engendradas pelo debate em torno do caráter da educação de nível médio no Brasil.

Hoje, o conceito de politecnia no Brasil tem sido apropriado, sobretudo pelas tendências pedagógicas de orientação marxista. Formulado enquanto proposta educacional para os filhos de trabalhadores, buscando desenvolver uma formação que possibilite ao educando a apropriação dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno, afim de que possam participar de forma ativa da sociedade. A politecnia tem como objetivo formar o ser em sua totalidade, ou seja, uma formação integral. Isto só é possível mediante uma educação que desenvolva tanto os aspectos manuais como intelectuais, visto que são indissociáveis.

No Brasil, são utilizadas as seguintes expressões para o conceito de Politecnia: “escola politécnica”, “educação politécnica”, “ensino politécnico”. Geralmente essas variações se referem a um conceito de educação que busca superar os ideais do capitalismo e do sistema educacional hegemônico.

Dialogando com os autores apresentados, vale ressaltar os aspectos positivos deste tipo de escola em relação à anterior. Esta permite uma abordagem mais ampla, possibilitando permear uma maior gama de conhecimentos, tanto específicos quanto técnicos. Além de não haver divisão entre trabalho físico e intelectual, promovendo uma educação Integral sem a fragmentação do conhecimento, levando a emancipação desse aluno e sua autonomia, tornando-o consciente e responsável por seus atos.

Sendo assim, a politecnia aparece como uma alternativa para o sistema educacional público brasileiro, contrapondo-se ao ensino tradicional e profissionalizante apresentado, e se apoiando em uma concepção metodológica pautada na politecnia e no Ensino Integral, numa perspectiva emancipatória e contra hegemônica, unindo o trabalho intelectual ao trabalho manual. Além disso, esse tipo

de escola visa a superação de uma visão impregnada pela ideologia dominante e para quebra do paradigma da educação vigente. Por meio destas práticas pedagógicas, tem-se o intuito de formar trabalhadores conscientes da realidade concreta, dominando todo processo produtivo e contribuindo para intervir de forma ativa e crítica na sociedade, afastando-se do processo alienante.

Neste processo, com o referencial teórico apresentado, iremos trazer no próximo capítulo a análise do presente estudo fundamentado na politecnia em articulação com o levantamento de dados coletados.

CAPÍTULO III

A POLITECNIA E A CONSTRUÇÃO DE SABERES NA PRÁTICA E NA VOZ DOS SUJEITOS – Análise da Pesquisa

Neste capítulo será apresentado um breve histórico do desenvolvimento do *Projeto Prancha de Agave* com a construção de uma prancha de surfe com uma metodologia pautado na politecnia que permitiu uma ampla abordagem interdisciplinar dos diferentes conceitos previstos para o segundo ano do Ensino Médio integrado ao curso técnico de Cultura Marítima.

Em seguida será trazida a pesquisa com a coleta de dados realizada através da aplicação de questionários com dez ex-alunos que participaram do desenvolvimento do projeto. Os questionários buscaram dados sobre pontos específicos inerentes à metodologia, ao ensino, à formação de pensamento crítico e as percepções pessoais dos alunos com propostas metodológicas em outras escolas.

Outros dados coletados anteriormente no desenvolvimento do próprio projeto, como relatórios e diários de bordo realizados pelos alunos, também serão trazidos como base de análise em conjunto com os dados dos questionários.

A proposta na análise de dados foi a de tecer uma interlocução de todo esse material coletado com o referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores. Neste sentido, foram feitos recortes de temas para a análise. Por este caminho metodológico buscamos ampliar a discussão e trazer contribuições sobre como tornar mais significativo o ensino de História e como a escola, através de uma metodologia contra-hegemonica, pode transformar-se num ambiente de construção de aprendizagem reflexiva e crítica.

3.1 Apresentando o *Projeto Prancha de Agave*

O projeto consiste na construção de pranchas de surfe utilizando como matéria prima a madeira do pendão do agave (*Furcrarea gigantea*), planta originária do México e disseminada na região Nordeste e Sudeste do Brasil. O material foi utilizado como uma opção ao utilizado atualmente, que é o poliuretano (derivado do petróleo) que tem como qualidades negativas a baixa resistência em relação a força de impacto das ondas e ao fato de se constituir um poluente após quebra da prancha.

Aliado a este fato, julga-se relevante a questão do trabalho se realizar numa área de restinga, ecossistema com presença marcante na região, que vem sofrendo processos constantes de ocupação ilegal, especulação imobiliária e consequente degradação do ambiente.

Foi considerado também que, os esportes aquáticos com pranchas, como o surfe, vem se consolidando no Brasil como uma das principais atividades de esporte e lazer, sendo o Brasil o terceiro país do mundo que mais consome produtos ligados ao surfe. A prática desse esporte permite um intenso contato com a natureza e possui forte potencial integrador entre diferentes áreas do saber. Outro fator que contribuiu para o desenvolvimento do projeto foram às condições oceanográficas propícias e reconhecida vocação para a prática do surfe na cidade de Cabo Frio.

A interface do projeto com as relações sociais e com a disciplina de História se deu através da problematização de como o surfe é um esporte que depende plenamente das condições da natureza (como vento, ondas, maré) e hoje está completamente atrelado e dependente da indústria dos derivados do petróleo. Outro ponto importante que vale destacar são os significados que o surfe assume no século XX com sua absorção, comercialização e adaptação às sociedades capitalistas.

Mesmo que não sejam todos, vários surfistas se preocupam com causas ambientais e sabem que suas pranchas não são ecologicamente “correta”. O envolvimento com a natureza é um dos maiores princípios do surfe, desta forma, buscar materiais alternativos para a fabricação de pranchas é buscar solução

sustentável e ecológica, com o intuito de aumentar o debate e a reflexão sobre os impactos que o surfe pode causar a natureza.

Construir a prancha foi o viés de trabalho pautado na politecnia para fazer a interlocução das diferentes áreas do conhecimento trazendo conceitos e conteúdos de História que perpassaram, de modo direto ou indireto, pelo processo prático da construção da prancha.

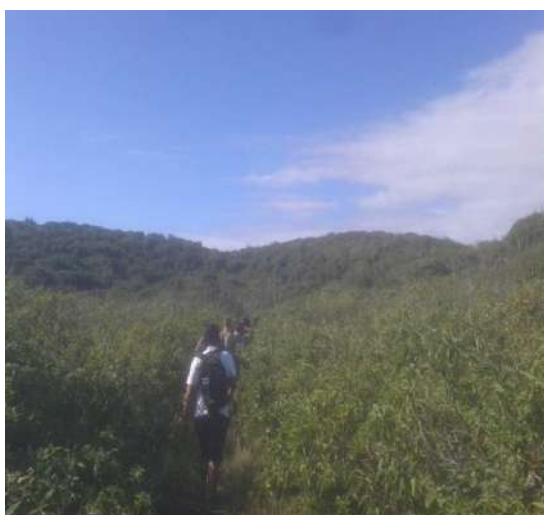
A metodologia adotada, a politecnia, propõe um trabalho de forma interdisciplinar e, neste contexto, o ensino de História é ministrado junto à área de conhecimento de Relações Sociais agregando profissionais de História, Ciências Sociais, Filosofia e Geografia. Desta forma, o trabalho desenvolvido dentro da perspectiva de Relações Sociais, não se restringe ao ensino exclusivo da História, os ensinamentos, conceitos e conteúdos se desenvolvem de forma integrada, da maneira como são. O que se pretende, é que os alunos percebam as relações sociais e consigam compreender o mundo de maneira crítica.

Primeira Etapa

O projeto iniciou-se com uma atividade geradora interdisciplinar que envolve as áreas de RS (Relações Sociais) e CA (Ciências do Ambiente). Um trabalho de campo foi realizado na restinga da praia do Perú, uma área inserida dentro da APA do Pau Brasil, com objetivo de conhecer o ecossistema de restinga, as políticas públicas relacionadas às Unidades de Conservação, ampliar o conhecimento acerca de ecologia identificando as características da fauna e flora local e as relações entre a planta alvo e o restante da flora.

A relação homem/natureza também foi analisada nas diferentes categorias das Unidades de Conservação, assim como o processo histórico de ocupação das restingas da região e a compreensão da realidade local enquanto construção histórica e material.

Dessa forma, explorando os fenômenos associados à formação dos ecossistemas da região, em especial as restingas, foram trabalhados conceitos e parâmetros ambientais das áreas da Biologia, Oceanografia, Geologia, Geografia e História.



Saída de campo na Restinga do Però, área inserida dentro da APA do Pau Brasil, uma Unidade de Conservação de Uso Sustentável.

Outra atividade importante nesse momento foi a problematização do processo de retirada do agave em uma área de restinga que é, por lei, uma *área de preservação permanente (APP)*. A partir daí, foram realizadas saídas de campo, visitas aos órgãos ambientais como o INEA, Secretaria do Meio Ambiente, Associações, ONG's, empreendedores imobiliários visando pesquisar sobre as unidades de conservação e demais legislações ambientais referentes.

Nesta fase, outros conhecimentos precisaram ser buscados como o entendimento das especificidades legais para coletar a matéria prima; análise das políticas públicas enquanto construção material e histórica; análise dos conflitos, interesses e grupos sociais. Algumas leituras foram trazidas para debate a partir dos livros “*O Mito Moderno da Natureza Intocada*” e “*A questão Ambiental: Sustentabilidade e políticas públicas no Brasil*”¹⁵.

Na atividade de campo houve um retorno à restinga para identificação da área mais apropriada e coleta do material.

¹⁵ A bibliografia usada nas etapas do desenvolvimento do Projeto será apresentada nas Referências Bibliográficas. Assim como os objetivos, conteúdos e conceitos trabalhados em cada etapa também serão apresentados em Apêndice.



Coleta do pendão do Agave

Segunda Etapa

A segunda etapa do projeto teve como objetivo desenvolver os conhecimentos acerca dos fenômenos oceanográficos, históricos e culturais relacionados à prática do surfe. Foram realizadas leituras e debates da monografia “*Uma História Social do Surfe*” (RIBEIRO, 2003), com o objetivo de conhecer e estudar a simbologia do surfe dentro das sociedades tribais polinésias, além de analisar a revitalização e expansão do surfe havaiano no início do século XX e analisar as transformações dos materiais e das pranchas. Ao longo dessa etapa, foi possível compreender a expansão da cultura do surfe pelo mundo, destacando a formação da subcultura surfista, a comercialização e a institucionalização do esporte.

Ainda nessa etapa, a área das Relações Sociais tem como um dos seus objetivos analisar a expansão das indústrias pesadas (petroquímicas e seus derivados), as novas fontes de energia e matéria prima, e compreender o modo de produção fordista¹⁶. A união do trabalho intelectual e manual nesse momento foi o fundamental para processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Partindo da premissa que a politécnica é a vertente da educação pelo trabalho, uma atividade pratica inicial foi realizada na oficina com os alunos, tendo como

¹⁶ Fordismo é um termo que se refere ao modelo de **produção em massa** de um produto, ou seja, ao sistema das linhas de produção criado pelo norte-americano **Henry Ford**, em 1914.

objetivo fazer uma linha de montagem fordista, com o intuito de deixar prontos os blocos para construção das pranchinhas em miniaturas.

Este trabalho segue etapas: limpar o pendão do agave, corta-lo em blocos de 20cm, tirar a casca, cortar em ripas, colar as ripas, shapear a prancha. Ao longo da atividade, o processo prático é mediado com discussões sobre os conceitos que envolvem o modelo de produção taylorista-fordista, como o trabalhador especializado em apenas uma tarefa fica alienado do processo total e final da construção, não sabendo todas as etapas da produção e, portanto, não se reconhece naquele produto.

Para o aprofundamento do tema, o filme *“Tempos Modernos”* foi assistido pelo grupo a fim de trazer uma maior apropriação por parte dos alunos dos conceitos estudados.



Atividade “linha de montagem fordista”. Trabalhador especializado.



Atividade “linha de montagem fordista”. Produção em “massa” de blocos para as miniaturas.

Após o término desse bloco de atividades, foi proposto aos alunos para que cada um deles começasse suas miniaturas desde a primeira etapa do processo de produção, para que eles pudessem vivenciar todas as etapas da construção da prancha, desde a retirada da matéria prima da natureza até chegar no produto final, que é a prancha de surfe.



Atividade construção das miniaturas e do bloco da prancha.

Após essa atividade, iniciamos a etapa de colagem dos pendões do agave para fazer o bloco da prancha.



Bloco da prancha de agave

Terceira Etapa

Esta etapa consistiu na problematização e discussão a respeito da absorção e comercialização do surfe pelo sistema capitalista com o objetivo de analisar o surfe dentro da lógica capitalista. Conceitos como sociedade de consumo, movimento contracultura, indústria cultural foram estudados.

Com o objetivo de compreender todas as etapas da produção, conhecer as técnicas envolvidas na construção, discutir a produção em massa de pranchas, analisar os materiais como poliuretano, resina, fibra de vidro, catalisador, parafina entre outros (derivados do petróleo) seu descarte e consequentes impactos na natureza, foi realizada uma visita à fábrica de pranchas de surfe.



Visita à fábrica de pranchas em Cabo Frio

Alguns filmes como *“Surf no Havaí”* e *“Riding Giants”* foram utilizados como fonte de estudo e trabalho. Tais filmes destacam e problematizam a cultura e os significados do surfe antes e depois de sua absorção e comercialização pelo sistema capitalista, além de fazer uma crítica a grande expansão da indústria do surfe a partir dos anos de 1950, das invasões as praias, da proliferação das Surf Shop’s e de quando o surfe se torna um grande negócio.

O filme *“Hair”* é outro instrumento trazido para discutir o conceito de contracultura, não só o movimento hippie e da subcultura surfista, mas também o movimento negro, ambientalista, feminista entre outros. O vídeo *“História das Coisas”* serviu de base para iniciar uma discussão a respeito da sociedade de consumo e as estratégias que o sistema capitalista adota para consolidar tal sociedade, como a mídia, propaganda, marketing, obsolescência planejada e perceptível, além da moda.

Nesta fase a turma foi visitar o Museu do Surf¹⁷ onde pode perceber a evolução das pranchas e sua transformação no mercado do esporte. Conheceram tipos de pranchas de diferentes décadas onde a história da do surfe e seus componentes é contada a partir da exposição que se apresenta.

Como proposta de buscar conhecimentos sobre os produtos que envolvem o surfe na atualidade, ocorreu uma visita às lojas de surfe¹⁸ e uma análise destes produtos ligados ao esporte, desde as pranchas, acessórios e roupas específicas. Foram observados preços, marcas nacionais e internacionais, mídia que envolvem os surfistas, consumo e etc.



Visita às lojas de surfe

Todo o conhecimento construído a partir das vivências citadas deu origem à elaboração de debates e relatórios problematizando como o surfe nos anos de 1950 a 1970 estava inserido dentro do movimento contracultura, contra os valores conservacionistas e morais da época, e como hoje, o surfe está completamente absorvido pelo sistema capitalista e seu mercado.

Ainda nesta etapa, como a área das Relações Sociais se aproxima muita das disciplinas de Literatura e Português, foram desenvolvidas atividades interdisciplinares unindo a História, a Sociologia e a Literatura para dialogar com os conceitos de cultura, contracultura, consumismo, indústria cultural, hegemônico e contra-hegemônico. Tais atividades envolveram músicas da época, leituras de

¹⁷ Situado na cidade de Cabo Frio.

¹⁸ Idem.

textos, de poemas, letras de músicas e um debate acerca dos temas apresentados acima. Foram criados poemas e músicas com letra crítica em relação aos conceitos que estavam sendo estudados.

Quarta Etapa

Nesta fase, com o objetivo de analisar o surfe dentro da lógica capitalista, porém com outro viés, as disciplinas de História, Sociologia e Geografia trabalham juntas estudando os conceitos de Globalização, Expansão das Multinacionais, Revolução Técnico Científica, Capitalismo Informacional, Técnicas e Tecnologias e Sustentabilidade¹⁹.

Para uma maior compreensão dos conceitos de globalização e expansão das multinacionais, filmes como *“The Corporation”*, *“A Globalização, de Milton Santos”* e *“Muito Além do Cidadão Kane”* foram utilizados para a discussão das consequências e impactos desses dois processos. Leituras e debates de textos retirados dos livros *“Globalização: as consequências humanas”* e *“Modernidade Líquida”*, ambos os livros do Zygmunt Bauman, foram trazidas como fontes bibliográficas para estudo ao longo dessa etapa.

Outra atividade é a familiarização com as técnicas e conhecimentos necessários para a elaboração de um plano de manejo para a área da restinga utilizada e para o uso racional dos recursos nacionais, tendo como perspectiva a superação da dicotomia na relação entre sociedade e natureza.

Para dar suporte a essas atividades foram realizadas leituras e debates de artigos dos livros *“Incertezas de Sustentabilidade na Globalização”* e *“O Desafio da Sustentabilidade: um debate socioambiental no Brasil”*, com objetivo de fomentar a reflexão acerca da relação sociedade e natureza, consumo x sustentabilidade e uma análise crítica sobre o desenvolvimento sustentável dentro do sistema capitalista globalizado.

Ao final desse processo foi possível que o grupo experimentasse o esporte do surfe com a prancha construída coletivamente.

¹⁹ Conteúdo dos livros didáticos de História, Geografia e Sociologia do Ensino Médio e leitura de capítulos de livros como por exemplo, *A Era dos Extremos* de Eric Hobsbawm.



Estreia da prancha de surfe de Agave feita pelos alunos do curso de Cultura Marítima.

3.2 A Pesquisa em questão - Dialogando com os teóricos e com os sujeitos da pesquisa.

O Projeto Prancha de Agave é, ao mesmo tempo, o campo de pesquisa e o objeto de análise. Enquanto campo de pesquisa foi necessário de minha parte, exercitar um olhar crítico a cerca de uma experiência vivenciada na prática diária e buscar um “olhar de fora” para tudo o que aconteceu durante o desenvolvimento do Projeto, seus caminhos, os alunos com suas individualidades, os professores participantes, os conhecimentos construídos e a própria situação do IPUFRJ que apontava para dificuldades de permanência na cidade de Cabo Frio.

Como objeto de estudo e análise tive o desafio de tecer uma interlocução com os autores da base teórica, as falas dos alunos e as práticas pedagógicas do Projeto. Nesta interlocução procurei apresentar possibilidades de alternativas para o ensino de História numa perspectiva da Politecnia. Não foi pretensão neste trabalho encontrar respostas para todas as questões, mas, a partir delas, discutir as temáticas que foram configuradas nos questionários e relatórios.

Iniciamos a leitura e análise dos questionários²⁰ buscando, inicialmente, fazer um entrecruzamento do que dizem os alunos sobre a Metodologia e a Aprendizagem nos anos em que estudaram no IPURJ/ Cabo Frio.

Vimos que a politecnia e a interdisciplinaridade é percebida pelos alunos como característica da metodologia do Instituto e que, por este aspecto, permite também uma participação ativa e envolvimento dos alunos na construção de conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento crítico através da relação teoria e prática numa perspectiva politécnica. Como diz Caio Sad, *“a metodologia de trabalho do IPUFRJ permite uma formação plena de seus alunos em todos os aspectos. Permite compreender um assunto sob diferentes abordagens e de diferentes maneiras”*.

O aluno Jonas Domingues comenta a metodologia aplicada no Instituto com uma abrangência de formação ampla uma vez que está no cerne da produção de conhecimento de História, o desenvolvimento da capacidade crítica, de um leitor do mundo que sabe opinar e participar dos processos sociais.

a preocupação da metodologia com o desenvolvimento da cidadania (...) estudantes de escolas que desenvolvem a politécnica conseguem um melhor envolvimento com as diversas atividades escolares, isso faz com que o estudante possa alcançar um bom desenvolvimento. A formação de cidadãos ficava clara como o principal objetivo da instituição, em muitas atividades eram realizados debates e contrapontos de ideias o que possibilita a formação crítica de um ser pensante.

Outro aluno apresenta sua percepção na mesma perspectiva considerando que o maior legado de ensino que uma escola pode oferecer aos seus alunos é o investimento em atividades e situações onde o pensamento crítico pode ser exercitado. Este aluno destaca que:

(...) grande parte dos momentos em aula são para o estímulo do pensamento crítico. A minha formação como ser pensante dentro da sociedade se deve a muitas discussões trazidas por alunos e professores realizadas na escola. Havia muitos espaços nos quais podíamos expressar nosso pensamento e ouvir outras opiniões sobre temas extremamente relevantes no contexto atual da sociedade, a formação crítica foi o melhor que a escola conseguiu realizar. (Matheus Eugênio)

²⁰ São apresentados na íntegra no Apêndice 1

Raul Moraes, que estudou no Instituto do 6º ano do ensino fundamental até o 2º ano do ensino médio integrado com o curso técnico de Cultura Marítima, destaca;

A todo o momento o pensamento crítico é valorizado e incentivado, (...) para qualquer debate existia sempre o espaço aberto, como em nenhum outro lugar os professores estavam prontos para ouvir críticas, ideias e observações e era essa a ideia que era passada para nós alunos, uma construção do conhecimento de forma conjunta e crítica.

Consideramos aqui aspectos do desenvolvimento do pensamento crítico e da pedagogia politécnica de Saviani e defendida no IPUFRJ em Cabo Frio, no qual o dever de uma escola no processo de educação vai muito além de seus muros e tem como objetivo desenvolver no aluno um olhar crítico acerca da realidade e, a partir daí, elaborar conhecimentos articulados com os conteúdos estudados nas disciplinas.

Trata-se de uma abordagem centrada mais no aspecto polêmico do que no aspecto gnosiológico. Não se trata de uma exposição exaustiva e sistemática, mas da indicação de caminhos para a crítica do existente e para a descoberta da verdade histórica. (Saviani, 2000, p.9)

Outra importante função social da escola presente na metodologia politécnica é a formação e o exercício da cidadania através de práticas de respeito e cooperação. Nesse sentido, uma aluna pontua que a metodologia do IP (Instituto Politécnico) é inovadora:

a forma de fazer com que os alunos busquem o estudo, e tenham responsabilidade; a forma de respeito que é ensinado entre professores, alunos e pais; os conselhos de classe feito entre professores, pais e alunos; as aulas surpreendentemente fantásticas dentro e fora da sala de aula.

Nesse mesmo contexto, Murilo Marins afirma;

Ao mesmo tempo em que estamos produzindo algo temos que aprender a fazer isso em equipe e na vida dificilmente estaremos em um ambiente sozinho. E a partir do momento em que sabemos o que estamos fazendo e o porquê, deixamos simplesmente ser mais um e entendemos todo esse processo.

O conceito de politecnia também é abordado pelos alunos quando se trata da metodologia do instituto: *“A escola buscou o ensino por meio do aprendizado técnico, proporcionando e desenvolvendo conhecimentos empíricos, em suma, uma real relação entre a parte teórica e a prática”*. Também é visto na fala de outro aluno

que é *“uma metodologia inovadora que traz a discussão o pensamento crítico aplicado ao trabalho prático”*. Diante da fala dos alunos percebemos que o IP tem como base metodológica as propostas apresentadas por Saviani (2007), no qual a politecnia deriva da problemática do trabalho, entendido como seu princípio educativo e se consolida com a união entre trabalho manual e intelectual visando à formação integral do aluno.

No ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 160)

Assim, vemos aqui com referência em Saviani e no diálogo com os alunos, que a formação do pensamento histórico de qualidade é possível quando professores e alunos trabalham de forma interdisciplinar, com atividades práticas, saídas de campo, produção de relatórios, que exigem a participação ativa do aluno, dando mais sentido para aquilo que ele está construindo. Isso contribui para que os indivíduos possam se situar em relação às experiências históricas passadas e as atuais, e entenderem melhor sua própria realidade, desenvolvimento sua autonomia e pensamento crítico-reflexível.

Percebemos isso também no depoimento do aluno Caio Cabral;

A criação de rodas para debates eram feita diariamente buscando incluir a opinião de cada aluno e trabalhar em cima dela. Convém lembrar que tivemos diversos trabalhos de campo, no qual buscávamos opiniões individuais de forma que contribuísse para o resultado final da pesquisa.

O aluno Raul Moraes chama atenção para metodologia politécnica e completa: *“Inovadora, inspiradora e efetiva. A metodologia é diferente de qualquer outra que já tive contato em vários quesitos. O incentivo para debates e análises críticas fazia até que a própria metodologia fosse tema de debates em vários momentos”*.

Assim, através de uma abordagem na educação pelo trabalho, uma valiosa ferramenta pedagógica foi a prática de produção de relatórios que, ao mesmo tempo em que registra os caminhos percorridos no projeto, permite um maior entendimento da prática e uma reflexão sobre o que foi construído. Nesse aspecto os relatórios

são instrumentos de (auto) avaliação, de construção de pensamento crítico e de conhecimento. Em um dos relatórios trazidos nesta pesquisa²¹ o aluno Raul Moraes confirma sobre a prática do relatório:

O objetivo deste relatório é desenvolver – e na maior parte das vezes, opinar criticamente sobre – uma análise do processo que levou aos anos dourados, a própria década de 50, suas reações sociais nos Estados Unidos e contextualizar ao projeto, mais especificamente a cultura do surf, a partir do que foi estudado em um bloco de atividades que teve como principais fontes o documentário “A história das coisas”, uma análise do filme “Hair” e um texto didático “Movimentos Sociais”. (...) Todo o conteúdo do relatório tem o objetivo de entendermos o contexto em que se passou a cultura do surf nessa época onde fizemos a análise do trajeto do sistema capitalista... trabalhamos as questões sociológicas e históricas sempre conectando os acontecimentos levando a um ‘roteiro histórico’ de muito sentido, com acontecimentos justificando os outros e assim entendendo as coisas.

Outra ferramenta também de grande importância nesse processo é a produção do “Diário de Bordo”, relatórios diários que os alunos desenvolvem no final de cada dia de atividade, descrevendo como foi essa atividade e os conceitos e conteúdos abordados naquele dia.

Ainda que a maioria dos alunos que participaram da pesquisa tenha apontado para a confirmação de que a metodologia do instituto contribui a formação integral e crítica dos estudantes, um aluno fez uma crítica em relação à escola. Para ele faltam aspectos de conteúdos e conceitos que são importantes para o acesso ao Ensino Superior. O aluno Matheues Eugênio diz, em relação ao ensino dos conceitos e conteúdos do Instituto, que sua eficiência *“não foi tanto quanto poderia, se comparado com as escolas tradicionais. Faltaram alguns conceitos exigidos por provas como por exemplo o ENEM”*. Ele responde “sim” com relação ao ensino ser eficiente, mas completa apresentando algumas especificidades.

(...) porém de alguns conteúdos específicos. Umas matérias tinham mais facilidade de se inserir nos projetos, outros encontravam dificuldade e necessitavam de um ensino mais formal. De maneira geral as áreas humanas e biológicas tinham discussões mais bem elaboradas e conceitos mais bem compreendidos se comparados com as áreas exatas.

Sabemos que, mesmo com inúmeros aprendizados positivos que contribuem para uma formação integral que foram apresentados pelos alunos e alunas na pesquisa, vivemos em uma sociedade em crise política e econômica, com cortes em

²¹ Relatório apresentado na íntegra em Anexo.

investimentos na educação, que apresenta um cenário de desemprego e de poucas oportunidades para trabalhadores de diferentes idades e áreas de atuação. Por outro lado, temos um modelo educacional que ainda “mede” a capacidade de um aluno ingressar em uma faculdade a partir de processos que exigem a memorização de conceitos numa perspectiva conteudista. Nesse dilema, entendo quando Matheus faz sua crítica e demonstra que diante de todas as precariedades e dificuldades que o IP passou para se manter “vivo”, fica difícil para uma metodologia de ensino “dar conta” de toda a sua intencionalidade formativa, uma vez que estamos inseridos em contextos sociais de múltiplas relações como as que estamos aqui discutindo: educação integral e a formação para o mundo do trabalho.

Outro aluno também chama atenção para este aspecto, Caio Edmundo avalia a metodologia do instituto como *“Regular, tendo em vista que existe seus prós e contras e a maneira como é aplicada. Varia conforme o que cada pessoa tem como objetivo profissional”*, e que o ensino de conceitos e conteúdos *“é eficiente de acordo com o que é desejado e planejado com a forma que o Instituto trabalha”*. Percebemos aqui que o aluno sente o trabalho no Instituto com uma especificidade metodológica muito própria e que pode ou não ser a melhor ou a mais indicada tendo em vista o objetivo profissional que cada aluno quer buscar. Isto é compreensivo quando, por exemplo, um aluno tem o objetivo de aprovação em uma universidade e não vai encontrar na proposta do IP uma metodologia com base em “simulados” que tem por objetivo preparar para o vestibular ou para o ENEM. Essa perspectiva parece ser mais direta uma vez que se responde às provas com base no que foi decorado e assimilado “para passar”.

Ainda com referência ao que foi pontuado pelos alunos Matheus Eugênio e Caio Edmundo, sabemos da necessidade de um olhar crítico para nosso próprio trabalho e para as condições nas quais o IP estava submetido. A aluna Fransuhelen nos mostra essas condições quando, mesmo considerando que nos projetos os conteúdos e conceitos eram completos e eficientes, aponta a fragilidade estrutural que vivenciamos aos longos dos anos da existência do Instituto: *“porém, devido as dificuldades enfrentadas pelo IP, a falta de aulas ou déficit de professores, muitos conteúdos foram afetados e fizeram com que a eficiência deles caísse de rendimento”*.

Mesmo diante dessas questões, muitos alunos e alunas estão cursando o ensino superior, assim como o aluno Matheus Eugênio, que afirma;

Eu estudei do 8ºano até o 3ºano do ensino médio, saí da escola e entrei no ano seguinte numa universidade federal. Dentro da universidade não tive grandes dificuldades, porém voltar a fazer provas como método de avaliação foi desafiador. Encontrei facilidade nas matérias de licenciatura nos quais eram exigidos leitura, análise e discussão de textos, visto que fazíamos com muita frequência em todos os anos que estive na escola.

Também podemos considerar que o ensino médio pautado na politecnia, pode propiciar a aprovação do aluno nessas provas às quais eles precisa se submeter para o ingresso em uma universidade pública, mas numa proposta em que ele possa estar preparado de modo integral ao invés de apenas ter que dominar técnicas “para passar”. Como coloca o próprio Caio, *“a politecnia como base abre caminhos para possuir uma visão mais ampla sobre as coisas e um olhar crítico, individualmente e como sociedade”*.

Neste cenário, buscamos lutar pela educação à qual nos propusemos dar continuidade a cada ano, pela formação do pensamento crítico sobre o que estávamos desenvolvendo, priorizando essa formação que é uma importante característica da perspectiva politécnica. O aluno Murilo confirma essa prática quando diz que *“a todo momento nós somos instigados a nos questionar por que fazemos, e assim seguimos com todo o resto. Mais que isso, estamos a todo momento debatendo ideias novas, escutando novas opiniões e defendendo nosso ponto de vista”*.

Nesse sentido, para compreender a visão do aluno sobre a aprendizagem no desenvolvimento do Projeto Prancha de Agave, numa abordagem na educação pelo trabalho, um dos temas referentes no questionário foi sobre a relevância do aprendido no decorrer do processo pedagógico do projeto, tendo a politecnia como referencial teórico, Caio Cabral afirma que;

O início do projeto proporcionou a criação de uma relação entre homem e natureza, junto a isso, um conhecimento de forma ampla sobre toda a história e geografia da região. O contato com ferramentas para a extração da agave, além do estudo biológico da mesma, trouxeram para os alunos uma visão totalmente diferenciada e a oportunidade de um aprendizado fora do padrão MEC.

O aluno mostra na sua percepção, o que já apontamos anteriormente, que no Ensino Médio, é necessário ir além do domínio dos conhecimentos básicos e gerais que se originam e, ao mesmo tempo, estabelecer o processo produtivo, nesta fase do processo escolar. Assim como Saviani (2007, p. 160) defende, que tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

Essa exigência da formação politécnica, torna-se possível formar profissionais não apenas de forma teórica, mas também praticamente num processo em que se aprende praticando, mas, ao praticar, se compreendem, de forma cada vez mais aprofundada, os princípios científicos que estão direta e indiretamente na base desta forma de se organizar o trabalho na sociedade. (SAVIANI, 2003, p. 142)

Para Caio Sad, o projeto *“permite fazer um estudo sobre o meio ambiente e a biologia através da agave. Por outro lado também gera um importante estudo sobre a sociedade, o modo de produção capitalista, seus impactos sociais, ambientais, culturais”*. Outro aluno chama atenção para questão da sustentabilidade e diz que *“a Consciência de sustentabilidade e o uso de conhecimento teórico na prática”* foi o que mais o marcou. Murilo Marins também alerta para o desenvolvimento de uma consciência ambiental e comenta sobre o projeto, *“saber que além de estarmos aprendendo conteúdo em cada processo dela nós também estávamos contribuindo para o meio ambiente, fazendo uma prancha muito menos poluente que uma no cenário atual do surfe”*.

Para Jonas Domingues;

O que mais ficou em minha memória do projeto da prancha de agave foram os conhecimentos desenvolvidos acerca de condições geográficas e oceanográficas da região, o desenvolvimento desses conceitos não teriam sido tão aprofundados em uma metodologia que não trabalhasse com a interdisciplinaridade tendo em vista que em escolas tradicionais assuntos muito parecidos e que estão relacionados são, por muitas vezes, separados.

A aluna Camila Cordeiro comenta que *“o trabalho em equipe, a valorização da proteção durante o trabalho... o fato de ser uma prancha feita de matéria produzida pela natureza, e todo o estudo em volta disso”* é de suma importância. Para Larissa Siqueira o que mais foi interessante no projeto *“foi o processo de produção da prancha, desde a extração do pendão da agave até a selagem com fibra de vidro e resina”*. Já para Matheus Eugênio *“o que tirei de mais relevante foi a apropriação de*

todo o processo de transformação de um recurso natural em um produto comercial, ou seja, apropriação do trabalho com um objetivo final”.

Diante da fala dos alunos, é possível analisar que o que é produzido através do trabalho dá mais sentido ao que ele está estudando, poupando-o da abstrata busca pela real função que determinado conhecimento terá. A produção de conhecimento, portanto, não está dissociada do trabalho intelectual e manual, e da vida do educando que cotidianamente percebe sua aplicabilidade e importância. Murilo Marins, ex aluno que estudou por cinco anos no Instituto aponta diretamente para isso quando afirma que *“o jovem ele tem essa necessidade de “colocar a mão na massa” e dessa forma ele acaba se interessando mais pelo que esta fazendo e a consequência é um aluno com vontade de aprender”*. Percebemos isso na fala do aluno Raul Moraes também, *“faz com que exista um propósito para o conteúdo aplicado, algo que deixa o processo mais interessante para quem participa e facilita bastante no aprendizado”*.

Dessa forma, a ideia disseminada pelos alunos e alunas do Instituto Politécnico está centrada, portanto, nos seguintes aspectos: visão crítica da divisão entre trabalho manual e intelectual, integração entre os conhecimentos científicos gerais e específicos para a compreensão do mundo do trabalho, e compreensão do trabalho como princípio educativo. Assim como as práticas do Instituto Politécnico, a definição contida nesse trecho que Saviani destaca, é central para a compreensão da concepção de politecnia que a escola tem como referência:

A noção de politecnia deriva basicamente da problemática do trabalho. Parece-me importante considerar que o nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho. Nesse sentido é possível perceber que, na verdade, toda a Educação e, por consequência, toda a organização escolar, tem por fundamento a questão do trabalho. (SAVIANI, 1989, p. 7-8)

O Instituto Politécnico tem como referência apoiada na definição feita por Demerval Saviani, autor muito lido e difundido entre os professores do IP. Seus textos e livros são utilizados na maior parte das atividades de formação dos professores e é base do projeto político pedagógico do IPUFRJ. De acordo com Saviani (2003, p. 144) o conceito de politecnia implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo.

Essa união entre o trabalho manual e intelectual tem como desafio romper com a fragmentação do conhecimento no sistema de ensino público brasileiro, promovendo assim, a apropriação dos conceitos a partir da relação constante entre teoria e prática.

Outro autor que o IP tem como referência é Gaudêncio Frigotto, que defende uma escola pautada na Politecnia com uma abordagem na educação pelo trabalho.

É uma escola que se coloca na perspectiva da politecnia. Esta se funda numa concepção omnilateral de homem. Homem que se produz mediante o trabalho, mas que este não se reduz ao trabalho produtivo material. Homem enquanto natureza, indivíduo e sobretudo relação social. Omnilateralidade que envolve trabalho produtivo material, trabalho enquanto arte, estética, poesia, lazer (mundo da liberdade). A politecnia, busca, de outra parte, contrapor-se ao homem unilateral e a formação e educação dimensionadas sobre o especialismo, tecnicismo, profissionalismo. A politecnia implica a busca de eixos que estruturam o conhecimento organicamente, de sorte que faculte uma formação do homem em todas as suas dimensões. (FRIGOTTO, 1988, p. 444)

Dessa forma, existe nas propostas educativas do IP uma apropriação do conceito de politecnia, assim como uma visão crítica da divisão social do trabalho imposta pelo modo de produção capitalista e seus impactos na educação. Esses fundamentos estabeleceram os princípios do projeto político-pedagógico do Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio. Podemos perceber isso quando Victor Bemvindo (2016), que atuou como professor, coordenador e na luta do não fechamento do IP, afirma em sua tese de doutorado que;

Para essas instituições a educação politécnica e o trabalho como princípio educativo são base das ações pedagógicas e o principal objetivo de ambas não é a formação de mão-de-obra qualificada para o “mercado de trabalho”, mas sim o processo de educação integral dos trabalhadores. (BEMVINDO, 2016, p.17)

Diante disso, vimos no decorrer do trabalho que a concepção politécnica de educação contempla aspectos relacionados ao mundo do trabalho e, desta forma aborda a qualificação profissional buscando em sua metodologia estratégias de formação humana que agrega formação intelectual, corporal e tecnológica. Tal educação está instituída na perspectiva de formação integral. Esta perspectiva é palpável na percepção de um aluno que diz: *“a escola prepara não só para o mercado de trabalho como para vida”*.

Retomando outra temática abordada nos questionários, os alunos quando indagados sobre a relação da politécnica e a preparação para o mundo do trabalho trouxeram considerações importantes sobre o tema. Raul Moraes contribui a partir da sua experiência no instituto dizendo que:

O mercado de trabalho exige de qualquer um autonomia, senso crítico, habilidade para dialogar, consciência de si mesmo e do meio em que está, capacidade de trabalhar em grupo de forma a se tornar algo positivo para o grupo, dentre outras coisas. Todas as exigências citadas são parte do que a escola nos faz vivenciar e desenvolver, sendo assim, a escola prepara para o mundo do trabalho. Sempre foi incentivado o debate e senso crítico dentro do politécnico, assim como o trabalho em grupo e a autocrítica. Creio que além de preparar cria um futuro melhor para o mercado de trabalho, com trabalhadores mais conscientes.

A grande maioria dos alunos pontuou aspectos que foram desenvolvidos na metodologia de trabalho da escola como aspectos intrínsecos a uma formação para o trabalho, para um perfil de trabalhador que é demanda do mercado de trabalho. Para eles, aspectos como cooperação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, autonomia, capacidade de trabalhar em grupo, saber respeitar as opiniões, saber administrar conflitos, e outros, foram abordados no dia a dia do IP no desenvolvimento dos projetos ao mesmo tempo em que eram relacionados com uma atividade laborativa de um trabalhador profissional. Um aluno mostra bem sua percepção dessa relação quando diz que *“toda responsabilidade que é ensinada e as aulas práticas quase sempre simulam um dia de trabalho e deixam sim os alunos preparados para encarar o mercado de trabalho”*. Outro aluno enfatiza a importância da relação da teoria com a prática como importante aspecto da metodologia do instituto e afirma que compreender essa relação abre *“uma visão de possibilidades o que agrega a ser um profissional proativo”*.

Diante do exposto, percebemos na fala do aluno Caio Sad que no IP há uma apropriação da concepção de educação politécnica e de preparação para o mundo do trabalho. Além dos elementos já citados de associação entre trabalho manual e intelectual, dos aspectos gerais de apropriação da técnica e da ciência, que nos remete a integração entre a formação geral e específica. Esses elementos estão contidos na educação integral e no depoimento abaixo;

O ensino da escola nos prepara para o mundo do trabalho, na medida que estimula o trabalho em grupo, a construção coletiva dos conhecimentos e a colocação em prática de tudo que é aprendido. Nessa escola, os alunos puderam aprender a manusear ferramentas, lidar com pessoas (com o UFRJ-MAR por exemplo), tentar explicar e ensinar para outras pessoas, e isso prepara para o Trabalho. (Caio Sad)

Para Saviani, desenvolver uma Educação Integral e legitimar a politecnia, obriga a escola a rever seus antagonismos e se reconhecer também como um espaço que acolhe as diferenças e se propõe a articular as polaridades que compõe o homem integral.

O aluno Raul Moraes destaca sua passagem pelo IP e diz que, *“tenho certeza que hoje sou muito mais autônomo como estudante, tenho muito mais prazer pelo aprendizado e sou crítico a minha própria pessoa e ao ambiente ao meu redor graças a minha experiência na escola”*.

Portanto, tal proposta metodológica é a base do projeto político-pedagógico do IPUFRJ em Cabo Frio, e tem o intuito de eliminar, na estrutura do sistema escolar, a dualidade entre formação geral e formação profissionalizante. Dessa forma, o ensino médio politécnico defendido por Saviani é referenciado na fundamentação teórica do IP e tem por objetivo preparar o indivíduo, principalmente os que fazem parte das classes populares, a diversos saberes essenciais a sua vida social, política, histórica, cultural e econômica, possibilitando seu desenvolvimento pleno. Logo, com base nessas perspectivas, o ensino médio politécnico surge como um desafio que visa muita preparação e formação continuada de professores, além de interação entre todas as demais disciplinas, ou seja, um trabalho interdisciplinar e coletivo para que os objetivos sejam alcançados. A Educação Integral só poderá acontecer verdadeiramente se considerar a complexidade humana.

3.3 Ensino de História, outras perspectivas

Retornando ao que foi anunciado na introdução deste trabalho, o ensino de História será trazido neste momento a partir dos questionamentos que deram origem a esta dissertação: Como tornar mais atraente e significativo o ensino de História?

Como a escola, através de uma metodologia contra-hegemonica, pode transformar-se num ambiente de construção de aprendizagem reflexiva e crítica?

Através do questionário respondido pelos alunos e alunas do IP, percebemos que os estudantes trazem esses elementos para a categoria e apontam para um ensino mais significativo e atraente.

Sabemos que em nosso imenso território nacional a educação escolar é complexa, plural e desigual. A diversificação de abordagens teóricas e políticas e as perspectivas do ensino de História estão disponíveis na grande produção historiográfica e educacional numa diversidade de temas produzidos por historiadores e educadores em vários espaços educativos onde o debate do ensino de História no Brasil dialoga com diversas experiências. Nesse sentido, se faz necessário repensar e refletir sobre o ensino de História.

Um dos movimentos de grande importância nesse contexto foi à criação do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDBR”, que é um coletivo nacional de pesquisa que tem articulado a participação de Grupos de Trabalho da área de História da Educação em vários estados brasileiros. Criado em 1986, o Grupo foi sediado na Faculdade de Educação da UNICAMP e contou com a participação de professores e alunos de mestrado e doutorado, com o objetivo de propiciar o intercâmbio das pesquisas que estavam sendo desenvolvidas no curso de pós-graduação.

Saviani comenta no Editorial da revista on-line do grupo como foi seu processo de criação:

Tendo iniciado minhas atividades docentes no Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP em 1980, fui organizando progressivamente as atividades de pesquisa, docência e orientação dos alunos de pós-graduação, procurando dar sequência, também na UNICAMP, à experiência bem sucedida de orientação coletiva que desenvolvia na PUC de São Paulo. Emergiu, nesse processo, a ideia de aglutinar, num grupo de pesquisa, os projetos de tese de doutorado em desenvolvimento no âmbito da história da educação. Essa ideia veio a se concretizar em 1986 com a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". (SAVIANI, Editorial. Revista HISTEDBR on-line, n. 4)

Dessa forma, o Grupo define-se pelo amplo campo de investigação no qual a temática da educação é trabalhada desde a História, com os métodos e teorias próprios e característicos dessa área do conhecimento. A denominação “História, Sociedade e Educação” se vincula a um entendimento que remete ao historiador a tarefa de dedicar-se, entre outros objetos e problemas de investigação, à educação que, por sua vez, não é mera abstração e reprodução, mas é social, geográfica e historicamente determinada.

Formou-se então um núcleo permanente de pesquisa, centralizado na Faculdade de Educação da UNICAMP e articulador de Grupos de Trabalho regionais e estaduais. A partir daí, vários foram os eventos, seminários, simpósios, encontros de estudo e pesquisas em História que o grupo HISTEDBR passou a organizar.

Ainda sobre a denominação do grupo, Saviani afirma;

A denominação “História, Sociedade e Educação no Brasil” foi escolhida por duas razões: de um lado, buscou-se uma denominação suficientemente abrangente para acolher a diversidade de temas dos projetos de tese dos alunos, não se limitando aos estudos específicos tradicionalmente classificados na disciplina História da Educação; de outro lado, procurou-se definir um eixo que sinalizava a perspectiva de análise aglutinando investigações que estudassem a educação enquanto fenômeno social que se desenvolve no tempo. Buscava-se, por esse caminho, superar a visão tradicional da história da educação centrada nas ideias e instituições pedagógicas. Ficava indicado, pois, que o enfoque considerado mais adequado para dar conta dessa perspectiva de análise se situava no âmbito do materialismo histórico, quer dizer, a concepção dialética tal como delineada pelas investigações levadas a efeito por Marx as quais tiveram continuidade na obra de seus seguidores. (SAVIANI, Editorial. Revista HISTEDBR on-line n. 4)

A perspectiva dialética de base contra-hegemônica marxista teve grande penetração no campo educacional no Brasil ao longo dos anos de 1980 do século XX. Assim, uma das possibilidades trazidas na proposta era que o grupo se constituísse numa referência nacional para os estudos marxistas da educação, buscando articular os pesquisadores da educação interessados em trabalhar nessa perspectiva.

Não vamos ter aqui nessa produção de dissertação as respostas “certas ou verdadeiras ou mais válidas” para os questionamentos trazidos na introdução e retomados agora. A pretensão neste momento é de contribuir para este debate

acerca do ensino de História e abrir espaço para discutir a politecnia como proposta metodológica para este ensino.

Considero aqui que nosso fazer docente está intimamente ligada as nossas escolhas teóricas e metodológicas e as nossas posições políticas e concordo com Jenkins (2005) quando diz que “(...) nenhum historiador consegue abarcar e assim recuperar a totalidade dos acontecimentos passados, porque o conteúdo desses acontecimentos é praticamente ilimitado”. “(...) nenhum relato consegue recuperar o passado tal qual era.” Para o autor, a História “está sempre fadada a ser um constructo pessoal, uma manifestação da perspectiva do historiador como narrador... O passado que conhecemos é sempre condicionado por nossas próprias visões, nosso próprio presente” (2005, p. 31-33).

A experiência apresentada neste trabalho e o referencial teórico trazido apontam para a necessidade de pensarmos uma metodologia mais atraente para o aluno, que o cative a buscar o conhecimento e construir suas próprias ideias, que não seja repetitivo, memorizador e conteudista. Nesse sentido, percebemos que a politecnia, com uma abordagem através da educação pelo trabalho, pode fazer esse aluno ficar mais envolvido com as atividades, dando mais sentido para aquilo que ele está estudando, trabalhando junto à teoria e a prática.

Vimos que o momento em que a História se afirmava enquanto disciplina e como ciência coincidiu com a presença forte dos Estados nacionais modernos, no qual o ensino de História estava a serviço da legitimação do desse Estado e na formação de uma identidade nacional. Nesse momento, a História como disciplina escolar no Brasil era a base de uma História nacional dividida em períodos bem definidos pela ação política. O ensino da História nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica, sua finalidade maior era confirmar a nação no Estado e justificar sua ordem social e política, e ao mesmo tempo seus dirigentes.

O ensino de História se tornou predominantemente mecânico, abstrato, direcionado na memorização dos conteúdos, com uma grande narrativa, com uma abordagem positivista e eurocêntrica. Isso acaba fortalecendo a decoração dos conteúdos. Assim como vimos na escola “tradicional”. Nesse sentido, a disciplina

de História acaba destacando um ensino baseado na repetição, passando a impressão de uma História única e pronta.

Assim, o ensino de História fica passivo diante das circunstâncias, bloqueia a possibilidade de construir, de criar, de refletir e de acreditar em transformações através da educação. Desta forma, a disciplina aparece como uma concepção de História conservadora e reprodutora do modelo dominante. Percebe-se, assim, que o ensino de História no Brasil, caracterizou-se:

De um lado, pela existência de uma história única e já pronta para ser transmitida; de outro, de uma história cuja noção introjectada favorecia a legitimação da memória dos dominantes e dificultava a efetivação de experiências que rompiam com o modo tradicional de ensino de História. (FONSECA, 1993, p. 11)

Por isso que encontramos muitos alunos desinteressados no ensino de História, associando a disciplina com a decoração como atividade da aprendizagem, com o conhecimento já pronto, acabado. Desse modo, é necessário buscar a superação da teoria e de práticas que tradicionalmente informam o exercício da disciplina História como reprodutivistas, factuais e compromissados com a história oficial.

Nesse mesmo contexto, percebemos isso na fala dos alunos quando eles comentam sobre as diferenças e dificuldades que eles encontraram em outras escolas com uma metodologia diferente da que eles estudaram no IPUFRJ. Muitos chamaram atenção para esse método tradicional da educação, da forma como os conteúdos são aplicados, da repetição e memorização do conteúdo, da ausência de atividades práticas, da falta de interação e diálogo entre as disciplinas.

O aluno Caio Sad comentou sobre a falta de debate nas aulas e reclamou do método baseado na memorização dos conteúdos, e apontou;

(...) a dificuldade de ter que ficar sentado em sala de aula, ouvindo e copiando o que os professores nos colocam, sem haver um debate, sem colocar em prática para “testar” aquilo que aprendemos. Além disso, a cópia não nos leva a aprender, o pensamento crítico e a formação e construção do conhecimento são muito melhores. Nas provas, testam a nossa capacidade de memorizar, copiar e reproduzir conhecimentos, não testam nosso real conhecimento.

Outro aluno questiona o isolacionismo das disciplinas e critica a falta de uma maior relação entre as matérias, assim como atividades interdisciplinares, *“tive muita dificuldade em voltar a ter matérias que estão relacionadas em aulas e com professores diferentes, não consegui mais me adaptar a ter matérias que deveriam ser aplicadas juntas”*. No IPUFRJ, acreditamos que desassociar estes conhecimentos empobrece a compreensão e o aprendizado do aluno. Um dos alunos afirma:

Me encontrei menos envolvido no processo do meu próprio aprendizado, com um diálogo menos desenvolvido com os professores. Dentro do Instituto Politécnico existia sempre um diálogo maior para falar sobre qualquer assunto, as dúvidas sempre foram tratadas como parte importante do processo de aprendizagem, era em cima delas que se construía muita coisa, em nenhum outro ambiente escolar senti isso acontecer da mesma forma (...) autonomia e interesse por aprender que criei dentro da metodologia politécnica, para aprender novos conteúdos por minha conta, e o interesse que o aprendizado no politécnico me proporcionou é com certeza parte do que mais valorizo dentro do meu trajeto nesse ambiente.

Percebemos isso também na fala do aluno Caio Cabral quando ele critica a forma como os conteúdos são aplicados e da falta de incentivo e investimento na educação:

Logo de destaque podemos citar a forma no qual o conteúdo é aplicado, a falta do convívio prático dos ensinamentos públicos e particulares é marcante. Acredito que só não aprendemos (vivemos) mais no instituto devido à falta de esperança e verba do governo, lá eu realmente aprendi.

É possível perceber, através da fala dos alunos, que essa escola com método tradicional, baseada na decoração e memorização dos conteúdos, é insuficiente para desenvolver habilidades, competências e os princípios de uma relação criativa, ativa, de transformação e de profunda aproximação com a realidade, visando superar um tipo de pensamento abstrato pelo concreto.

Porém, acreditamos que a escola é um ambiente de construção do conhecimento e que possa direcionar o ensino para a superação dos problemas cotidianos da prática social e, ao mesmo tempo, buscar a autonomia e a emancipação intelectual do aluno. Assim, esse aluno estaria capacitado para intervir criticamente na sociedade.

Diante disso, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes

críticas diante de sua realidade atual, transformando sua realidade. Como se nota, não se trata de se ensinar uma História apenas com base em datas, fatos e heróis, mas dotar o aluno de uma visão mais ampla, mais próxima possível da sua realidade, para ajudar na construção do conhecimento e da sua consciência crítica.

O ensino de História deve desenvolver a reflexão do educando despertando a compreensão da história do mundo e da sociedade na qual ele está inserido. Assim, existe uma grande preocupação em fazer com que os alunos construam um vocabulário histórico, que seja facilmente assimilável e possa ser utilizado em diferentes situações reais de sua vida. Outra preocupação que surgiu, mas não menos importante, foi à importância dos alunos terem possibilidades de realizar suas próprias construções sobre os fenômenos e objetos do mundo social, não sendo apenas meros receptores passivos das informações do professor. Eles devem ter competências para formularem suas próprias hipóteses e interrogações acerca do mundo que interagem. (SILVA; OLIVEIRA; ARANA, 2016, p. 46)

Desse modo, para se fazer avançar qualquer proposta seria necessário, antes de qualquer coisa, repensar e questionar essa maneira tradicional de conceber o conhecimento, e desenvolver propostas de ensino para ensinar História de forma mais atrativa, para cativar e envolver os alunos no seu estudo.

O aluno Caio Cabral estudou no IP do 7º ano do ensino fundamental até o 2º ano do ensino médio e destaca que;

A escola buscou o ensino por meio do aprendizado técnico, proporcionando e desenvolvendo conhecimentos empíricos, em suma, uma real relação entre a parte teórica e a prática. Durante cada ano um projeto era forjado e junto a ele agregava-se matérias comuns do sistema de ensino, havendo uma interdisciplinaridade e proporcionando uma maneira mais atrativa de aprender.

Ainda nesse contexto, a aluna Fransuhelem comenta sobre o ensino no IP;

As matérias são interligadas aprendendo assim teoria junto com a prática, que facilita o aprendizado, além de se tornar mais atrativo e interessante. O mais importante para mim era saber o porquê de estar aprendendo aquilo, e não simplesmente fazer por obrigação. Saber a história, conhecer como e porque é daquele jeito, para que serve, entender como que uma “simples” prancha de surf, pode ensinar tanto de diversas formas, abrangendo diferentes matérias. Com certeza este projeto, foi um dos melhores na qual eu tive a honra de participar.

Outro aluno a falar sobre a prática metodológica e a questão do ensino no IP é Caio Sad quando afirma que:

O projeto da prancha de agave é muito rico e diversificado, pois permite aos estudantes aprender diversos conhecimentos da física, química, geometria, etc para a produção da prancha em si, mas também permite fazer um estudo sobre o meio ambiente e a biologia através da agave. Por outro lado, também gera um importante estudo sobre a sociedade, o modo de produção capitalista, seus impactos sociais, ambientais, culturais, etc. E uma comparação deste com as sociedades polinésias primitivas. Além disso, o estudo da oceanografia, das ondas, ventos, o funcionamento do oceano em geral é o que eu considero mais rico no projeto.

Dessa forma, procurando superar com essa ótica da educação tradicional, passiva, fragmentada e conteudista, o Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio adota a politecnia com inspirações no ensino médio integrado ao ensino técnico, buscando romper com a lógica educacional do puro domínio da teoria. Nesse ponto, Gaudêncio Frigotto afirma;

Trata-se não só de uma busca que nos unifica pelo inconformismo e rebeldia daqueles que não aceitam a sociedade excludente, mas que nos unifica pela ação concreta de criação de possibilidades, em todos os poros da sociedade para a mudança desta realidade. Nasce, pois, dentro de um projeto mais amplo de sociedade, de história humana e de ação política. (FRIGOTTO, 1988, p. 443-44)

Logo, a teoria e prática não são dimensões separadas. E é essa concepção que nos leva a perceber a metodologia adotada pelo IPUFRJ em Cabo Frio, com um esforço da construção de um modelo educacional pautado na politecnia, com o qual se torna possível cuidar da formação integral do aluno. Assim como percebemos na fala do aluno Caio Sad quando se refere ao IP *“a escola prepara o aluno para questionar, pensar, pesquisar, debater e procurar as contradições em tudo que é estudado, ou seja, nos ensina a ver de maneira crítica os conteúdos, a sociedade”*.

É neste sentido que é importante compreender a educação politécnica como um elemento que potencializa a transformação, e é a base da hipótese defendida nesta dissertação de que a educação politécnica, para além de ser uma referência para uma educação do futuro, é um aspecto fundamental para a construção de perspectivas de ensino mais eficaz e atrativo, que se contraponham aos modelos educacionais hegemônicos. Diante disso, trago a fala do aluno Murilo Marins quando ele comenta, *“acreditamos que a educação pelo trabalho além de ser uma forma mais eficaz ela é muito mais interessante para o aluno, já que o adolescente/jovem consegue ver resultado de tudo que está produzindo e sabe da importância dele no processo”*.

Nesse sentido, tanto o Instituto Politécnico quanto Saviani defendem que a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Todos e cada um de nós nos descobrimos existindo no mundo (existência que é agir, sentir e pensar). Tal existência transcorre naturalmente, espontaneamente, até que algo interrompe o seu curso, interfere no processo alterando a sua sequência natural. Aí, então, o homem é levado, é obrigado mesmo, a se deter e examinar, procurar descobrir o que é esse algo. E é a partir desse momento que ele começa a filosofar. *O ponto de partida da filosofia é, pois esse algo a que damos o nome de problema* (SAVIANI, 1985, p. 17).

O aluno Raul Moraes comenta no seu questionário um pouco sobre o que estamos discutindo aqui;

O incentivo para debates e análises críticas fazia até com que a própria metodologia fosse tema de debates em vários momentos, o que já é inovador, já que a metodologia educacional atual não passa por grandes mudanças desde a revolução industrial. A forma de tratar os alunos também está entre os diferenciais mais interessantes, cada aluno era tratado como um ser único, que tinha seus pontos fortes e fracos, e os professores ao analisarem cada um de nós, nos mostravam o melhor caminho para superar nossas dificuldades.

Portanto, é a partir de experiências como a do IPUFRJ de Cabo Frio que podemos avançar e amadurecer uma proposta de educação capaz de superar as limitações pedagógicas tradicionais onde o ensino de História ainda é pautado em teorias de aprendizagem fragmentadas e o conhecimento memorizado. A aluna Larissa Siqueira chama atenção para esse fato e pontua *“um estilo de ensino que motiva os alunos a aprenderem de uma forma descontraída e não maçante, como a metodologia utilizada por muitos ensinos tradicionais”*. E a aluna Camila dos Santos completa *“Uma metodologia que desperta o interesse dos alunos”*.

Sendo assim, o presente trabalho se apoia na politecnia, que apresenta uma alternativa para o sistema educacional público brasileiro, contrapondo-se ao ensino tradicional, e se referenciando na concepção metodológica da educação politécnica, numa perspectiva emancipatória e contra hegemônica, unindo o trabalho intelectual ao trabalho manual. Essa união aponta como desafio o rompimento com a fragmentação do conhecimento, promovendo assim, a apropriação dos conceitos e conteúdos a partir da relação constante entre teoria e prática. Dessa forma, esse

tipo de escola busca mudar e transformar o modo tradicional de conceber o conhecimento, além de superar uma visão impregnada pela ideologia dominante, e que possa contribuir positivamente para tornar mais atrativo e significativo o ensino de História e fortalece a escola como um ambiente de construção do conhecimento e de aprendizagem reflexiva e crítica.

CAPÍTULO IV

O PRODUTO PRANCHA DE AGAVE – Processo de construção da Prancha de Surfe

Neste quarto capítulo será apresentado como foi o desenvolvimento do Projeto Prancha de Agave, as etapas da construção do produto – a prancha de surfe – as técnicas e ferramentas utilizadas nesse processo, com um viés pedagógico através da educação pelo trabalho que permitiu uma ampla abordagem dos diferentes conceitos e técnicas previstos para o segundo ano do Ensino Médio integrado ao curso técnico de Cultura Marítima.

O projeto consiste na construção de uma prancha de surfe utilizando como matéria prima a madeira do pendão do agave (*Furcrarea gigantea*), planta de origem do México e muito encontrada no Nordeste e Sudeste do Brasil, com presença marcante no nosso ecossistema de restinga. A proposta é substituir a espuma de poliuretano por uma madeira muito leve e macia encontrada no pendão do agave. Aproveitando o subproduto de uma planta no final do seu ciclo de vida, ou seja, a colheita se dá com a planta morta o que não causa degradação ao meio ambiente nem acontece desmatamento, até porque o agave é considerado uma planta invasora e não pertence ao nosso ecossistema de restinga.

Através deste projeto os alunos desenvolveram habilidades necessárias para a construção de pranchas e para construção naval, técnicas de manuseio de ferramentas, desenvolvimento de coordenação motora fina e trabalho em equipe. O projeto também se propõe a desenvolver habilidades voltadas para a relação do homem com o mar, como pesca, mergulho, navegação, natação marítima e a própria prática do surfe, além de estudar os conceitos e conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, sendo estimulados a explorar todas as relações existentes entre a planta do agave e a restinga, assim como as relações da natureza com a sociedade.

Construir a prancha foi um viés de trabalho pautado na politécnica para fazer a interlocução de diferentes áreas do conhecimento e para o desenvolvimento das técnicas do trabalho prático na oficina no processo de construção.

4.1 Detalhamento do processo por etapas de construção

4.1.1 Esquema geral do processo:

1. Colheita do caule bruto do pendão floral maduro de agave;
2. Secagem na posição vertical;
3. Retirada de cortes laterais da casca com a utilização de serra;
4. Corte em curvatura nos formatos pré-estabelecidos formando toras;
5. Empilhamento e colagem das toras uma sobre as outras;
6. Prensagem até secar formando um bloco;
7. Início do processo de modelagem;
8. Acabamento final do bloco pronto com laminação, e
9. Produto finalizado.

4.1.2 Ferramentas e materiais utilizados:

EPI (Equipamento de Proteção Individual) / facão / serrote / martelo / serrinha / serra circular / lixadeira elétrica / lixa / lixa d'água / grampos de marcenaria.

Resina epóxi / catalizador / manta / tecido de fibra de vidro / parafina / selador.

4.2 Detalhamento técnico do processo

Podemos considerar que o início da fabricação se dá na observação e colheita do pendão. O ideal é pegar ele já secando e observar se está com bicho, o que pode prejudicar a qualidade da madeira. Mas se o pendão ainda estiver verde, haverá necessidade de descanso e secagem em temperatura ambiente sempre na posição vertical para que a seiva existente na fibra possa secar. Esse processo pode variar entre duas a oito semanas.



Coleta do pendão do agave

A fase seguinte deste processo é a retirada da casca do agave longitudinalmente para em seguida fazer os cortes em toras. O corte pode ser feito com serrote ou uso de serra circular.



Seleção de toras para formar blocos – processo experimental para confecção de pranchas em miniatura.



Em seguida risca-se a curvatura de fundo em cada tora processada com o auxílio de serra fita cortando no formato desejado. De acordo com o tamanho final do bloco desejado será feita a seleção das toras que serão de cinco a doze para compor o bloco. O número de toras varia de acordo com o diâmetro das mesmas.

Nesse processo, observamos que é importante deixar as melhores madeiras, as mais novas e grossas, para o centro da prancha, deixando-a mais firme e resistente.

Dando sequência ao trabalho iniciam-se as etapas de colagem e prensagem das toras escolhidas que consiste na passagem de resina em ambos os lados da tora colando uma a uma formando dessa forma um bloco. Uma colagem perfeita deve ser garantida fazendo a prensagem do bloco em prensa de mesa. As dimensões das toras precisam ser ajustadas e faz-se a prensa das laterais. O procedimento seguinte é colocar grampos de marcenaria ou usar fitas para amarração para retirar o bloco da mesa de prensagem. O processo de secagem da cola pode variar de dois a quatro dias e só após esse período é que é recomendada a retirada dos grampos e /ou das fitas.



Preparo das ripas com lixadeira elétrica e colagem do bloco.

Com o bloco neste estágio realiza-se o recorte das rebarbas e um lixamento da peça. O formato da prancha é riscada com a utilização de um molde e em seguida recortada do bloco. A partir desse ponto inicia-se o shape que é a forma final da prancha e o processo de finalização da peça com a aplicação da laminação desejada.



Alunos no trabalho de lixar, shappear e laminar a prancha.

O resultado final é o produto pronto para o uso como pode ser apreciado na imagem abaixo:



Pranchas de agave feitas pelos alunos do 2º ano de Cultura Marítima durante o projeto

A etapa final é a experimentação da prancha no mar, momento em que vários alunos se sentiram orgulhosos da participação efetiva em todo o processo e de superação na atividade de surfar, o que era totalmente novo para alguns alunos.



Aluna de Cultura Marítima surfando com a prancha de agave que ela ajudou a fazer participando de todas as etapas da construção.

Para concluir, posso considerar que o desenvolvimento desse projeto pautado na politecnia possibilitou a integração dos alunos, a contextualização de conhecimentos numa perspectiva politécnica e interdisciplinar e a assimilação de diferentes conceitos no desenvolvimento prático da prancha de agave. Além disso, proporcionou a viabilidade de se considerar materiais diferentes como alternativa de construir um produto que pode colaborar, através de uma consciência ambiental, na discussão e reflexão sobre os impactos que nosso ambiente vem sofrendo.

Dessa forma, não se trata apenas do desempenho da prancha nas ondas, é imprescindível olhar para a questão ambiental. Inovar, substituir e retroceder às origens do surfe como usar a madeira na fabricação de pranchas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo fazer reflexões mais amplas sobre a importância do ensino de História, visando verificar alternativas para o ensino tendo a politecnia como referencial teórico em contraponto à perspectiva tradicional, além de analisar os efeitos do ensino de História realizado pela via da politecnia junto aos alunos do Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio. Para isso, fiz um estudo aprofundado sobre essas questões que permearam todo trabalho.

No Capítulo I, sobre a problematização e a revisão de literatura, foi feito um levantamento bibliográfico que evidenciou questões importantes do ensino de História ontem e hoje, como por exemplo, a fragmentação dos currículos, as reformas educacionais, a falta de investimento na educação e as contradições do ensino tradicional.

Vimos que a disciplina História surgiu no século XIX na França, no processo de formação dos Estados Nacionais Modernos que buscavam suas legitimações. Nesse momento, a História se afirmava enquanto disciplina e como ciência, mas seu ensino estava a serviço do Estado e na formação de uma identidade nacional.

Nesse contexto, o ensino de História aparece seguindo o esquema quadripartite francês (História Antiga, Média, Moderna, Contemporânea) com o ensino de História do Brasil numa posição secundária, apresentando uma matriz teórica eurocêntrica, com uma ordenação mecânica dos acontecimentos, narração de fatos seletos, cronologia linear e um método didático tradicional.

Isso gerou uma prática de ensino reprodutivo, no qual não havia processo de reflexão científica, e sim de repetição. Essa escola com método *tradicional* acaba focando na memorização e na reprodução do conhecimento, e tem como concepção o acúmulo de informações fragmentadas em disciplinas que não dialogam com outras áreas do conhecimento, com um *currículo* fechado e impregnado pela ideologia da classe dominante.

Dessa forma, o que se viu, foi a desvalorização da disciplina História, os currículos fragmentados e os conteúdos dos livros didáticos já prontos. Isso mostra a inexistência de novas práticas metodológicas e velhas dificuldades a serem enfrentadas no ensino de História, que tem se mostrado predominantemente um ensino mecânico pautado na reprodução e na memorização.

Por isso a importância de chamar a atenção para a necessidade de se repensar o ensino de História e de ter a politecnia como uma forma de ensino.

Nesse contexto, no Capítulo II, foi apresentado a fundamentação teórica do trabalho e os conceitos metodológicos que são utilizados como referências no Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio. Esse projeto foi parte de um trabalho empreendido na construção de perspectivas contra-hegemônicas de ensino, com uma abordagem através da politecnia, tendo o trabalho como princípio educativo.

Percebemos que Marx e Engels tiveram importância no processo de apropriação do conceito de politecnia pelo campo crítico sobre a educação. Ambos defenderam a politecnia como um dos elementos da concepção socialista de educação, que deveria ter no trabalho um elemento central. Com suas reflexões sobre o trabalho como princípio educativo, defendiam o fim da dissociação do trabalho intelectual e manual.

No Brasil, as concepções críticas de educação politécnica só passam a fazer parte do debate educacional a partir da década de 1980 do século XX, principalmente durante o processo de redemocratização do país. O professor Demerval Saviani defendia a formação politécnica como o elemento balizador do ensino médio: “Se trata de organizar o segundo grau, o ensino médio, sobre a base da politecnia”. (SAVIANI, 2003, p. 141)

Nessa proposta, a politecnia aparece com uma abordagem de ensino que tem o trabalho como princípio educativo, que por sua vez se contrapõe ao ensino tradicional. Essa unicidade entre o trabalho manual e intelectual apresenta como desafio o rompimento com a fragmentação do conhecimento, promovendo assim, a apropriação dos conceitos a partir da relação constante entre teoria e prática.

Diante disso, a partir da interlocução trazida entre os teóricos apresentados, minha vivência como educador e as diferentes expressões dos alunos, podemos apontar para um ensino de História mais participativo onde novas práticas de ensino precisam ser efetivadas para um processo realmente dinâmico, multidimensional e crítico-reflexivo do ensino. O que se propõe com a politecnia é que o aluno possa buscar e construir informações e que tem no professor um mediador, estimulando-os a produzirem e fazerem suas descobertas históricas. As práticas educativas ainda necessitam de um aperfeiçoamento mais significativo e renovador, que transforme o ensino de História em algo prazeroso, que tenha sentido e função na formação de alunos, na contribuição de seres reflexivos e críticos sobre sua função social.

É nesse sentido que a proposta de educação politécnica, enquanto uma concepção educativa voltada explicitamente para a superação das dificuldades apontadas, resulta extremamente atual e pertinente no quadro das transformações que se processam na realidade em que vivemos. Assim, referirmos a uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação. (SAVIANI, 2003, p. 146)

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. (...) Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p.140).

No Capítulo III, foi apresentado o projeto Prancha de Agave e o estudo e análise das experiências dos alunos nesse processo de construção com uma abordagem na educação pelo trabalho.

Assim, tendo o Projeto como objeto de estudo e a análise dos questionários, fiz uma interlocução com os autores da base teórica, com as falas dos alunos e com as práticas pedagógicas do IPUFRJ. Nesta interlocução procurei apresentar possibilidades de alternativas para o ensino de História numa perspectiva da politecnia.

Nesse aspecto, vimos que a politécnica e a interdisciplinaridade é percebida pelos alunos como característica da metodologia do Instituto e que, por este aspecto, permite também uma participação ativa e o seu envolvimento na construção de conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento crítico através da relação teoria e prática numa perspectiva politécnica. Nesse sentido, apontamos para algumas perspectivas que podem ser referenciadas, aumentando o alcance das transformações e a possibilidade do ensino médio integrado à formação politécnica.

Tão importante quanto toda a discussão trazida, no Capítulo IV foi feita uma apresentação do produto gerado no desenvolvimento do projeto Prancha de Agave e as etapas da construção da prancha. Produto com um significado muito além do “objeto prancha”, pois se fundia ali, em cada etapa, muitas histórias de vida e muito conteúdo de História, além do desenvolvimento de técnicas para construção naval e de habilidades para manuseio de ferramentas. Trabalho, produto, educação, cidadania, pesquisa, prazer de surfar, e tantos outros aspectos vivos na prática de aprendizagem realizada.

Faz, pois, todo sentido fortalecer projetos como o do Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio, estendendo essa experiência a outras modalidades de atuação educativa e multiplicando-a em todo o país. É a partir de experiências como essa que podemos avançar e amadurecer uma proposta de educação capaz de superar as limitações pedagógicas tradicionais.

Nesse contexto, são muitas as perguntas que surgem a partir dessa experiência. Apesar de ter encerrado suas atividades no ano de 2016, o IPUFRJ de Cabo Frio deixou um grande legado, tanto para os alunos e professores quanto para a educação, com a construção de novas perspectivas para a educação profissional de nível médio através de práticas pedagógicas fundamentadas nos preceitos da educação politécnica e do trabalho como princípio educativo, visando superar o chamado ensino tradicional no Brasil.

Para finalizar – apenas por enquanto – faço uso mais uma vez das palavras de um aluno que vivenciou o processo pedagógico do IPUFRJ e que tem o sentimento de que *“todos que por lá passaram levaram pérolas, uma das minhas*

acredito que tenha sido a facilidade de me relacionar e expor minhas ideias, todos esses projetos e etapas que passei me ajudaram muito a saber me colocar diante de situações tanto no trabalho quanto na minha vida”.

Dessa forma, esse trabalho defende a politecnia como referência metodológica, com uma abordagem de ensino que tem o trabalho como princípio educativo. Nesse ponto, é importante fazer com que os alunos percebam as relações sociais e as ciências naturais de forma integrada e consigam compreender o mundo de maneira crítica onde suas opiniões possam se desenvolver de forma autônoma.

Durante os anos em que trabalhei no Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio, no decorrer do ano letivo, na realização de cada projeto, de cada atividade e através da leitura dos relatórios e respostas dos alunos às perguntas feitas no questionário, pude sentir a transformação de cada um ao longo do tempo em que foram alunos do Instituto. Senti ainda o quanto esses anos com a prática pedagógica da politecnia me transformaram também enquanto homem, educador e professor de História, e que o ensino de História passou a ter mais sentido tanto para os alunos quanto para mim.

Não nasci feito professor e, acredito que não me fiz professor ao terminar a faculdade de História. Compreendi no fazer docente, nos anos que trabalhei e estudei no IPUFRJ, que “vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”. (FREIRE, 2001, p. 79-88)

Buscar o Mestrado na UFRJ foi parte desse caminho de “ir me fazendo, sempre em transformação”. Hoje, faz muito mais sentido para mim ao terminar este trabalho, as palavras de Paulo Freire:

Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender. (Freire, 2001, p. 88)

Continuo me fazendo e transformando, há muito o que aprender, descobrir e transformar quando pensamos na educação e no fazer docente.

Referências

ALMEIDA, V.; LOPES, C.G.; GOMES, D.R. **O ensino de História e um texto em contextos: uma leitura sobre o livro “História da Liberdade no Brasil” de Viriato Corrêa.** Revista Observatório, Palmas, v. 3, n. 2, 2017.

BARROS, José D’Assunção. **A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos.** Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, nº. 16, 2011.

BEMVINDO, V. **Por uma história da educação politécnica: Concepções, Experiências e Perspectivas.** Tese de doutorado, Niterói, UFF. 2016.

BEMVINDO, V.; ALMEIDA, C.; TURRINI, J. **Formação Humana no Instituto Politecnico da UFRJ: O trabalho como princípio educativo a partir da pedagogia de projetos.** ISSN: 1808 - 799X ano 11, nº 16 – 2013.

BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1997.

BITTENCOURT, C. M. Fernandes. **Ensino de história: Fundamentos e Métodos.** 4.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BORGES, Renata. **Carnaval e Educação: essa mistura dá samba! Uma Análise do Projeto Carnaval no Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio.** Rio de Janeiro: CESPEB em Ensino de História, 2010.

BRASIL, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-dareforma-no-ensino-medio/aplicativos>. Acesso em janeiro de 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História.** Revista História e Ensino – ANPUH – 2006.

CUNHA, J. L.; CARDÔZO, L. S. **Os sentidos do trabalho do professor e o lugar social do ensino de História.** Educação, Santa Maria, v. 40, n. 3, 2015.

ENGEL, Magali Gouveia. **Ensino de História.** Revista ANPUH - Repensando a História, 2007.

FERREIRA, C. A.; COSTA, M. A. **Ensino, História e Educação com / sem convergências.** História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, 2015.

FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História**. 13 ed. rev. e ampl. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FONSECA, S. G.; ZAMBONI, E. (Org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História. Campinas**. SP: Papirus, 2003.

FONSECA, S. G. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: PAZ e TERRA, 1992.

FREIRE, Paulo. [a] **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. [b] **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte**. Política e Educação: ensaios. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FRIGOTTO, A. **Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outras para os pobres**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em: 28 de abril de 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

_____. **Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica**. In: Cadernos de Saúde Pública, vol.4, n.4, Rio de Janeiro, 1988.

_____. **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora**. In: Perspectiva, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

GIL, C.Z.; PACIEVITCH, C.; RODRIGUES, M. C. **Teoria Metodologia e História ensinada**. Revista História e Ensino – ANPUH, v. 6, nº11, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação – Os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. São Paulo: Contexto, 2005.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor**. Revista História e Ensino, 2006.

MARQUES, J. P.; MIRANDA, A.R. **A importância da articulação teoria e prática nos percursos formativos dos professores de História**. História & Ensino, Londrina, v. 22, n. 2, p. 137-163, jul./dez. 2016.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATOS, J.S. **Ensino de História e aprendizagem histórica: diálogos com Paulo Freire**. Revista Eletrônica Mestrado, Educação Ambiental, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. PORTAL DO MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> Acesso em março de 2017.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T.; **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. Currículo, cultura e sociedade. 10. Ed. São Paulo, Cortez, 2008.

MORENO, Jean Carlos. **História na base nacional comum curricular: Déjà vu e novos dilemas no século XXI**. História & Ensino, Londrina, V. 22, n. 1, 2016.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva**. Revista Brasileira de História – São Paulo. Vol. 13. Nº 25/26. 1993.

PIRES, S. Bianca. **Politecnia e o ensino de Sociologia: uma análise da experiência da área de Relações Sociais no Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio**. Dissertação de Monografia, Niterói, UFF, 2011.

ROCHA, Helenice. **História do ensino de História no Brasil: uma retomada plural**. História & Ensino de História, Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: Ed. UFF, 1998

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 14ª Edição. São Paulo: autores associados, 1986.

_____. **O choque teórico da politecnia. Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2003.

_____. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos.** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2007.

SENADO. Disponível em:
<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-dareforma-no-ensino-medio/aplicativos>.

SILVA, F.T.; VASCONCELOS, L.; CASAGRANDE, R.C. **A base nacional comum curricular e o ensino de História: Reflexões docentes.** *Projeção e Docência*, v. 7, n. 2, 2016.

SILVA, Henrique; OLIVEIRA, Jackeline; ARANA, Alba. **O papel dos PCN'S: O ensino de História no Brasil.** *Colloquium Humanarum, Presidente Prudente*, v. 13, n. 3, 2016.

SILVA, Marcos A.; FONSECA, Selva G. **Ensino de História na educação básica brasileira.** *Revista Brasileira e História*. São Paulo, v. 31, nº60, 2010.

SILVEIRA, M. H. **Resumo de Esclarecimento Psicológico da Educação pelo Trabalho;** Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

VENTIN, F. Marcela. **A influência das atividades corporais nas relações sócio-ambientais estabelecidas na escola integral: Um estudo sobre o Programa de Institutos Politécnicos da UFRJ.** Tese de Mestrado, Rio de Janeiro, UFRJ, 2014.

ZAMBONI, Ernesta. **Panorama das pesquisas no ensino de história.** *Saeculon – Revista de história* – Nº 6/7 - Jan/Dez/2000/2001.

APÊNDICE

1 Questionários

QUESTIONÁRIO REFERENTE À PESQUISA DE MESTRADO *O estudo de História a partir da construção de uma prancha de surf com o pendão do Agave, tendo o trabalho como princípio educativo*, por Lucas de Avelar Alberoni – Professor de História do IPUFRJ / Cabo Frio.

Nome: Caio Pontes Cabral

Idade:19

1. Quantos anos você estudou no IPUFRJ?

Estudei a partir da sexta série (7 Ano), onde iniciamos com o projeto sobre a Cultura Africana.

2. Como você avalia a metodologia que o Instituto trabalha? Justifique sua resposta.

A escola buscou o ensino por meio do aprendizado técnico, proporcionando e desenvolvendo conhecimentos empíricos, em suma, uma real relação entre a parte teórica e a prática. Durante cada ano um projeto era forjado e junto a ele agregava-se matérias comuns do sistema de ensino, havendo uma interdisciplinaridade e proporcionando uma maneira mais atrativa de aprender.

3. Pensando no que aprendeu durante o Projeto Prancha de Agave, cite o que para você foi mais relevante.

O início do projeto proporcionou a criação de uma relação entre homem e natureza, junto a isso, um conhecimento de forma ampla sobre toda a história e geografia da região. O contato com ferramentas para a extração da agave, além do estudo biológico da mesma, trouxeram para os alunos uma visão totalmente diferenciada e a oportunidade de um aprendizado fora do padrão "MEC".

4. O ensino dos conceitos e conteúdos é eficiente? Justifique.

Os conceitos e ensinamentos foram trabalhados de forma minuciosa, proporcionando para o aluno um aprendizado específico.

5. O ensino da escola prepara para o mundo do trabalho? Justifique.

A escola durante sua existência trabalhou bastante com o relacionamento e cooperação entre os alunos, podemos citar como exemplo o Projeto Carnaval, no qual toda a Instituição se reunia para a criação do bloco carnavalesco. Somados a isso, foram desenvolvidas habilidades técnicas que envolvem rapidez, improviso e liderança. Recursos primordiais para uma boa atuação e ascensão em uma determinada área.

6. A escola possibilita e valoriza a formação crítica? Justifique.

A escola sempre trabalhou com a formação crítica. A criação de rodas para debates era feita diariamente buscando incluir a opinião de cada aluno e trabalhar em cima dela. Convém lembrar que tivemos diversos trabalhos de campo, no qual buscávamos opiniões individuais de forma que contribuísse para o resultado final da pesquisa.

7. Ao sair do Instituto (que tinha a politecnia como referência metodológica) e ingressar numa outra escola com uma proposta metodológica diferente; quais foram as principais diferenças que você encontrou? E quais as dificuldades e/ou facilidades que encontrou nessa outra escola?

Logo de destaque podemos citar a forma no qual o conteúdo é aplicado, a falta do convívio prático dos ensinos públicos e particulares é marcante. Apresentei dificuldades com matérias exatas, na qual era necessário um ensino base, porém, sempre me destaquei com a facilidade de entendimento e escrita, devido aos debates e relatórios feitos na Instituição. Acredito eu que só não aprendemos (vivemos) mais no instituto devido à falta de esperança e verba do governo, lá eu realmente aprendi.

QUESTIONÁRIO REFERENTE À PESQUISA DE MESTRADO *O estudo de História a partir da construção de uma prancha de surf com o pendão do Agave, tendo o trabalho como princípio educativo*, por Lucas de Avelar Alberoni – Professor de História do IPUFRJ / Cabo Frio.

Nome: Camila Santos Cordeiro

Idade: 20

1. Quantos anos você estudou no IPUFRJ?

Cinco anos

2. Como você avalia a metodologia que o Instituto trabalha? Justifique sua resposta.

Uma metodologia inovadora que desperta o interesse dos alunos e estimula o desenvolvimento dos professores. Pois toda a interação, a relação com outras matérias; a forma de fazer com que os alunos busquem o estudo, e tenham responsabilidade; a forma de respeito que é ensinado entre professores, alunos e pais; os conselhos de classe feito entre professores, pais e alunos; as aulas surpreendentemente fantásticas dentro e fora da sala de aula. Esses fatores que levam a metodologia a ser inovadora.

3. Pensando no que aprendeu durante o Projeto Prancha de Agave, cite o que para você foi mais relevante.

O trabalho em equipe, a valorização da proteção durante o trabalho. O fato de ser uma prancha feita de matéria produzida pela natureza, e todo o estudo em volta disso, tanto da planta agave quanto da história do surf.

4. O ensino dos conceitos e conteúdos é eficiente? Justifique.

Sim. A forma de relacionar um conteúdo a todas as matérias, de uma maneira que seja possível ser aprofundado conceitos de matemática, história, etc torna o aprendizado mais leve, e mais interessante.

5. O ensino da escola prepara para o mundo do trabalho? Justifique.

Com certeza. Toda responsabilidade que é ensinada e as aulas práticas quase sempre simulam um dia de trabalho e deixam sim os alunos preparados para encarar o mercado de trabalho.

6. A escola possibilita e valoriza a formação crítica? Justifique.

Sim. Não apenas possibilita a valorização da formação crítica, como influencia para que ela seja desenvolvida em cada aluno.

7. Ao sair do Instituto (que tinha a politecnia como referência metodológica) e ingressar numa outra escola com uma proposta metodológica diferente; quais foram as principais diferenças que você encontrou? E quais as dificuldades e/ou facilidades que encontrou nessa outra escola?

Saí de uma escola tradicional para ir para o IPUFRJ. Enquanto a escola tradicional impõe que o professor é melhor que o aluno, que você é obrigado a fazer isso e aquilo, o IP ensina que todos temos os mesmos valores, que o respeito tem que ser recíproco e que você precisa fazer para o seu próprio bem, para o seu próprio crescimento.

QUESTIONÁRIO REFERENTE À PESQUISA DE MESTRADO *O estudo de História a partir da construção de uma prancha de surf com o pendão do Agave, tendo o trabalho como princípio educativo*, por Lucas de Avelar Alberoni – Professor de História do IPUFRJ / Cabo Frio.

Nome: Caio Sad Barbosa

Idade: 18 anos

1. Quantos anos você estudou no IPUFRJ?

6 anos. De 2011 a 2016

2. Como você avalia a metodologia que o Instituto trabalha? Justifique sua resposta.

Acredito que a metodologia de trabalho do IPUFRJ permite uma formação plena de seus alunos em todos os aspectos. Permite compreender um assunto sob diferentes abordagens e de diferentes maneiras. Através do debate coletivo e da prática, consegue fazer com que os estudantes construam o próprio conhecimento e de fato aprendam sem ter que copiar o que os professores dizem.

3. Pensando no que aprendeu durante o Projeto Prancha de Agave, cite o que para você foi mais relevante.

O projeto da prancha de agave é muito rico e diversificado, pois permite aos estudantes aprender diversos conhecimentos da física, química, geometria, etc para a produção da prancha em si, mas também permite fazer um estudo sobre o meio ambiente e a biologia através da agave. Por outro lado também gera um importante estudo sobre a sociedade, o modo de produção capitalista, seus impactos sociais, ambientais, culturais, etc. E uma comparação deste com as sociedades polinésias primitivas. Além disso, o estudo da oceanografia, das ondas, ventos, o funcionamento do oceano em geral é o que eu considero mais rico no projeto.

4. O ensino dos conceitos e conteúdos é eficiente? Justifique.

Sim, como já foi dito anteriormente, com esta metodologia, os alunos são levados, através da prática e do debate coletivo, a pensar e construir o próprio conhecimento,

tirar suas próprias conclusões e entender os conceitos e conteúdos da sua própria maneira, sem copiar o conhecimento dos professores

5. O ensino da escola prepara para o mundo do trabalho? Justifique.

Sim, o ensino da escola nos prepara para o mundo do trabalho, na medida que estimula o trabalho em grupo, a construção coletiva dos conhecimentos e a colocação em prática de tudo que é aprendido. Nessa escola, os alunos puderam aprender a manusear ferramentas, lidar com pessoas (com o UFRJ mar por exemplo), tentar explicar e ensinar para outras pessoas, e isso prepara para o Trabalho muito melhor do que infinitas horas em sala de aula ouvindo teorias, qualquer prova ou simulado seriam capazes.

6. A escola possibilita e valoriza a formação crítica? Justifique.

A escola prepara o aluno para questionar, pensar, pesquisar, debater e procurar as contradições em tudo que é estudado, ou seja, nos ensina a ver de maneira crítica os conteúdos, a sociedade, etc

7. Ao sair do Instituto (que tinha a politecnia como referência metodológica) e ingressar numa outra escola com uma proposta metodológica diferente; quais foram as principais diferenças que você encontrou? E quais as dificuldades e/ou facilidades que encontrou nessa outra escola?

Em primeiro lugar, a dificuldade de ter que ficar sentado em sala de aula, ouvindo e copiando o que os professores nos colocam, sem haver um debate, sem colocar em prática para “testar” aquilo que aprendemos. Copiar fórmulas, frases, regras, etc sempre foi difícil para mim, além disso, a cópia não nos leva a aprender, o pensamento crítico e a formação e construção do conhecimento são muito melhores. Nas provas, testam a nossa capacidade de memorizar, copiar e reproduzir conhecimentos, não testam nosso real conhecimento.

QUESTIONÁRIO REFERENTE À PESQUISA DE MESTRADO *O estudo de História a partir da construção de uma prancha de surf com o pendão do Agave, tendo o trabalho como princípio educativo*, por Lucas de Avelar Alberoni – Professor de História do IPUFRJ / Cabo Frio.

Nome: Jonas Domingues Gamallo I. de Souza

Idade:18

1. Quantos anos você estudou no IPUFRJ?

2 anos letivos

2. Como você avalia a metodologia que o Instituto trabalha? Justifique sua resposta.

Pessoalmente avalio de forma muito positiva, tendo em vista a preocupação da metodologia com o desenvolvimento da cidadania nos estudantes, sem a pressão que os alunos que estão em outras metodologias de ensino tem por “resultados”, estudantes de escolas que desenvolvem a politécnica conseguem uma melhor envolvimento com as diversas atividade escolares, isso faz com que o estudante possa alcançar um bom desenvolvimento

3. Pensando no que aprendeu durante o Projeto Prancha de Agave, cite o que para você foi mais relevante.

O que mais ficou em minha memória do projeto da prancha de agave foram os conhecimentos desenvolvidos acerca de condições geográficas e oceanográficas da região, o desenvolvimento desses conceitos não teriam sido tão aprofundados em uma metodologia que não trabalhasse com a interdisciplinaridade tendo em vista que em escolas tradicionais assuntos muito parecidos e que estão relacionados são, por muitas vezes, separados.

4. O ensino dos conceitos e conteúdos é eficiente? Justifique.

Sem duvidas, a metodologia é tão eficiente que os alunos do instituto tiveram boas notas até em testes utilizados para se “medir” a qualidade do ensino em métodos tradicionais com o ENEM.

5. O ensino da escola prepara para o mundo do trabalho? Justifique.

Sim, a escola desenvolve pontos extremamente necessários no mercado de trabalho, tais como: Assiduidade; pontualidade; responsabilidade; autonomia; capacidade de trabalhar em grupo; entre outras.

6. A escola possibilita e valoriza a formação crítica? Justifique.

A formação de cidadãos ficava clara como o principal objetivo da instituição, em muitas atividades eram realizados debates e contrapontos de ideias o que possibilita a formação crítica de um ser pensante.

7. Ao sair do Instituto (que tinha a politecnia como referência metodológica) e ingressar numa outra escola com uma proposta metodológica diferente; quais foram as principais diferenças que você encontrou? E quais as dificuldades e/ou facilidades que encontrou nessa outra escola?

O que logo ficou claro pra mim é que fora da metodologia politécnica a cobrança por resultados imediatos é muito grande, essa cobrança causa uma pressão muito grande encima dos estudantes, após sair do IP se tornou habitual pra mim ver colegas chorando em corredores por causas de notas, além disso eu tive muita dificuldade em voltar a ter matérias que estão relacionadas em aulas e com professores diferentes, não consegui mais me adaptar a ter matérias que deveriam ser aplicadas juntas como: Matemática e física; português e literatura; etc, de forma separadas e com professores diferentes, em alguns momentos parecia que os professores nem conversavam entre si sobre a turma.

QUESTIONÁRIO REFERENTE À PESQUISA DE MESTRADO *O estudo de História a partir da construção de uma prancha de surf com o pendão do Agave, tendo o trabalho como princípio educativo*, por Lucas de Avelar Alberoni – Professor de História do IPUFRJ / Cabo Frio.

Nome: Caio Edmundo Teixeira da Silva

Idade: 19

1. Quantos anos você estudou no IPUFRJ?

2 anos e 6 meses.

2. Como você avalia a metodologia que o Instituto trabalha? Justifique sua resposta.

Regular, tendo em vista que existe seus prós e contras e a maneira como é aplicada. Varia conforme o que cada pessoa tem como objetivo profissional.

3. Pensando no que aprendeu durante o Projeto Prancha de Agave, cite o que para você foi mais relevante.

Consciência de sustentabilidade e o uso de conhecimento teórico na prática.

4. O ensino dos conceitos e conteúdos é eficiente? Justifique.

Sim, é eficiente de acordo com o que é desejado e planejado com a forma que o Instituto trabalha.

5. O ensino da escola prepara para o mundo do trabalho? Justifique.

Sim, pois aprender como unir teoria à prática é ter uma visão de possibilidades, o que agrega a ser um profissional proativo.

6. A escola possibilita e valoriza a formação crítica? Justifique.

Sim, ter a politecnia como base abre caminhos para possuir uma visão mais ampla sobre as coisas e um olhar crítico, individualmente e como sociedade.

7. Ao sair do Instituto (que tinha a politecnia como referência metodológica) e ingressar numa outra escola com uma proposta metodológica diferente; quais foram as principais diferenças que você encontrou? E quais as dificuldades e/ou facilidades que encontrou nessa outra escola?

As principais diferenças foram as formas de avaliar os alunos, através de aplicações de provas e trabalhos, que por sinal não são exemplos de eficiência em agregar conhecimento. E no quesito que o professor é detentor de todo saber, e o aluno deve ser uma esponja e adquirir esse conhecimento para si (na prática o aluno quase nada absorve).

QUESTIONÁRIO REFERENTE À PESQUISA DE MESTRADO *O estudo de História a partir da construção de uma prancha de surf com o pendão do Agave, tendo o trabalho como princípio educativo*, por Lucas de Avelar Alberoni – Professor de História do IPUFRJ / Cabo Frio.

Nome: Matheus Eugenio Costa Abreu

Idade: 21 anos

1 Quantos anos você estudou no IPUFRJ?

5 anos

2 Como você avalia a metodologia que o Instituto trabalha? Justifique sua resposta.

Uma metodologia inovadora que traz a discussão o pensamento crítico aplicado ao trabalho prático. São muitos pontos positivos e também pontos negativos, sendo o estímulo ao pensamento um dos principais pontos positivos e a falta de um conteúdo programático próximo das demais escolas o ponto negativo que gostaria de ressaltar.

3 Pensando no que aprendeu durante o Projeto Prancha de Agave, cite o que para você foi mais relevante.

O que tirei de mais relevante foi a apropriação de todo o processo de transformação de um recurso natural em um produto comercial, ou seja, apropriação do trabalho com um objetivo final

4 O ensino dos conceitos e conteúdos é eficiente? Justifique.

Sim, porém de alguns conteúdos específicos. Umas matérias tinham mais facilidade de se inserir nos projetos, outros encontravam dificuldade e necessitavam de um ensino mais formal. De maneira geral as áreas humanas e biológicas tinham discussões mais bem elaboradas e conceitos mais bem compreendidos se comparados com as áreas exatas.

5 O ensino da escola prepara para o mundo do trabalho? Justifique.

Não foi tanto quanto poderia, se comparado com as escolas tradicionais. Faltaram alguns conceitos exigidos por provas como por exemplo o ENEM, além do que poucos ex-alunos conseguiram empregos nas áreas relacionadas as suas formações técnicas.

6 A escola possibilita e valoriza a formação crítica? Justifique.

Sim. Grande parte dos momentos em aula são para o estímulo do pensamento crítico. A minha formação como ser pensante dentro da sociedade se deve a muitas discussões trazidas por alunos e professores realizadas na escola. Havia muitos espaços nos quais podíamos expressar nosso pensamento e ouvir outras opiniões sobre temas extremamente relevantes no contexto atual da sociedade, a formação crítica foi o melhor que a escola conseguiu realizar.

7 Ao sair do Instituto (que tinha a politecnia como referência metodológica) e ingressar numa outra escola com uma proposta metodológica diferente; quais foram as principais diferenças que você encontrou? E quais as dificuldades e/ou facilidades que encontrou nessa outra escola?

Eu estudei do 8ºano até o 3ºano do ensino médio, saí da escola e entrei no ano seguinte numa universidade federal, ou seja, não tive experiência em outras escolas após ingressar no instituto. Dentro da universidade não tive grandes dificuldades, porém voltar a fazer provas como método de avaliação foi desafiador. Encontrei facilidade nas matérias de licenciatura nos quais eram exigidos leitura, análise e discussão de textos, visto que fazíamos com muita frequência em todos os anos que estive na escola.

QUESTIONÁRIO REFERENTE À PESQUISA DE MESTRADO *O estudo de História a partir da construção de uma prancha de surf com o pendão do Agave, tendo o trabalho como princípio educativo*, por Lucas de Avelar Alberoni – Professor de História do IPUFRJ / Cabo Frio.

Nome: Fransuhelen de Souza Lima

Idade: 19 anos

1 Quantos anos você estudou no IPUFRJ?

Oito anos e meio, entrei no início de 2009 e me formei no primeiro semestre de 2017.

2 Como você avalia a metodologia que o Instituto trabalha? Justifique sua resposta.

A metodologia do IPUFRJ é principalmente eficaz onde aprendemos o que é realmente necessário. As matérias são interligadas aprendendo assim teoria junto com a pratica, que facilita muito mais o aprendizado de nós alunos, além de se torna mais atrativo e interessante conhecer cada matéria, mesmo quando em uma grande turma sabemos que temos dificuldades diferentes, no final sabíamos que todos tinham evoluído de uma forma ou de outra.

3 Pensando no que aprendeu durante o Projeto Prancha de Agave, cite o que para você foi mais relevante.

O mais importante para mim era saber o porque de estar aprendendo aquilo, e não simplesmente fazer por obrigação. Saber a historia, conhecer como e porque é daquele jeito, para que serve, entender como que uma “simples” prancha de surf, pode ensinar tanto de diversas formas, abrangendo diferentes matérias. Com certeza este projeto, foi um dos melhores na qual eu tive a honra de participar.

4 O ensino dos conceitos e conteúdos é eficiente? Justifique.

As matérias são divididas em cinco áreas de conhecimento (RS, PCSA , CNTEC, CA e PDAT) acredito que dessa forma elas ficam mais organizadas e fáceis de trabalhar e entender. Sendo assim, quando temos todas as aulas, junto com os projetos os

conteúdos eram muito completos e eficientes, pois podíamos finalizar o bimestre com sucesso, porém, devido as dificuldades enfrentadas pelo IP, a falta de aulas ou déficit de professores, muitos conteúdos foram afetados e fizeram com que a eficiência deles caísse de rendimento.

5 O ensino da escola prepara para o mundo do trabalho? Justifique.

Com toda minha certeza, o IPUFRJ prepara seus alunos como nenhum outra escola do meu conhecimento tenha feito. A escola prepara não só para o mercado de trabalho como para vida, pois ensinam tanto a trabalhar em grupo, como crescer usando seu melhor individualmente.

6 A escola possibilita e valoriza a formação crítica? Justifique.

Muito, inclusive esses e um dos pontos mais fortes, quem não tinha acabou desenvolvendo, e que já tinha cresceu e melhorou ainda mais, pois e algo muito natural da escola, e quando nós nos comparamos com alunos amigos nossos de outras colégios, vimos o quanto o nosso sentido crítico era mais aguçado que o normal.

7 Ao sair do Instituto (que tinha a politecnia como referência metodológica) e ingressar numa outra escola com uma proposta metodológica diferente; quais foram as principais diferenças que você encontrou? E quais as dificuldades e/ou facilidades que encontrou nessa outra escola?

Depois que eu entrei no IP não cheguei a frequentar outros colégios, mas cursos que fiz, além da escola eu sentia muita diferença. Eu era sempre que questiona o porquê daquilo ser assim e porque não procurar o melhor pra turma juntos. Iniciativa de ir atrás, de interagir, e de buscar coisas que outros alunos, não tinham e simplesmente achavam normal. Quando fui fazer meu estágio, na UFRJ (campus fundão) na qual fiquei no laboratório LAFAE, lá a metodologia infelizmente era outra, assim como os professores. Então sentimos muito, pois quando buscamos aquilo que aprendemos durante todo ensino médio, encontramos muitas dificuldades uma delas em questão do senso crítico e lidar com professores que não faziam muita questão de ajudar, diferente dos nossos. Porém aquelas mesmas coisas que

tínhamos aprendidos, revertemos ao nosso favor para sair da dificuldade, usamos então a iniciativa e o senso crítico para buscarmos o nosso melhor.

QUESTIONÁRIO REFERENTE À PESQUISA DE MESTRADO *O estudo de História a partir da construção de uma prancha de surf com o pendão do Agave, tendo o trabalho como princípio educativo*, por Lucas de Avelar Alberoni – Professor de História do IPUFRJ / Cabo Frio.

Nome: Larissa Rodrigues Cardozo Siqueira

Idade: 22 anos

1. Quantos anos você estudou no IPUFRJ?

Durante dois anos.

2. Como você avalia a metodologia que o Instituto trabalha? Justifique sua resposta.

Uma metodologia que ensina por competências, ou seja, uma estilo de ensino que motiva os alunos a aprenderem de uma forma descontraída e não maçante, como a metodologia utilizados por muitos ensinos tradicionais.

3. Pensando no que aprendeu durante o Projeto Prancha de Agave, cite o que para você foi mais relevante.

Por ter uma afinidade com trabalhos manuais, o que mais foi relevante para mim era saber como são os processos de produção da prancha. Desde a extração do pendão da agave até a selagem com fibra de vidro e resina.

4. O ensino dos conceitos e conteúdos é eficiente? Justifique.

Sim, porque o IPUFRJ ensinava os conteúdos na prática e isso de certa forma já preparava os alunos para o mercado de trabalho e para o ensino superior.

5. O ensino da escola prepara para o mundo do trabalho? Justifique.

Sim pelo fato de termos que trabalhar em grupo, saber respeitar as opiniões, saber administrar conflitos até chegar a uma solução.

6. A escola possibilita e valoriza a formação crítica? Justifique.

Sim, através de pesquisas e relatórios feitos durante os períodos que estive ingressada, pude dar opiniões, fazer algumas críticas e assim como receber feedback dos professores.

7. Ao sair do Instituto (que tinha a politecnia como referência metodológica) e ingressar numa outra escola com uma proposta metodológica diferente; quais foram as principais diferenças que você encontrou? E quais as dificuldades e/ou facilidades que encontrou nessa outra escola?

Não tive dificuldades ao ingressar em uma instituição de ensino. Aliás, a instituição de ensino superior que faço parte hoje, trabalha na mesma metodologia que o IPUFRJ.

QUESTIONÁRIO REFERENTE À PESQUISA DE MESTRADO *O estudo de História a partir da construção de uma prancha de surf com o pendão do Agave, tendo o trabalho como princípio educativo*, por Lucas de Avelar Alberoni – Professor de História do IPUFRJ / Cabo Frio.

Nome: Murilo Marins

Idade: 21 anos

1. Quantos anos você estudou no IPUFRJ?

5 anos.

2. Como você avalia a metodologia que o Instituto trabalha? Justifique sua resposta.

Excelente. Acreditamos que a educação pelo trabalho além de ser uma forma mais eficaz ela é muito mais interessante para o aluno, já que o adolescente/jovem consegue ver resultado de tudo que esta produzindo e sabe da importância dele no processo.

3. Pensando no que aprendeu durante o Projeto Prancha de Agave, cite o que para você foi mais relevante.

Saber que além de estarmos aprendendo conteúdo em cada processo dela nós também estávamos contribuindo para o meio ambiente, fazendo uma prancha muito menos poluente que uma no cenário atual do surfe.

4. O ensino dos conceitos e conteúdos é eficiente? Justifique.

Sim! Como falei o jovem ele tem essa necessidade de “colocar a mão na massa” e dessa forma ele acaba se interessando mais pelo que esta fazendo e a consequência é um aluno com vontade de aprender.

5. O ensino da escola prepara para o mundo do trabalho? Justifique.

Sim. Ao mesmo tempo em que estamos produzindo algo temos que aprender a fazer isso em equipe e na vida dificilmente estaremos em um ambiente sozinho. E a partir do momento em que sabemos o que estamos fazendo e o porquê, deixamos simplesmente ser mais um e entendemos todo esse processo.

6. A escola possibilita e valoriza a formação crítica? Justifique.

Sem dúvidas. A todo momento nós somos instigados a nos questionar por que fazemos, e assim seguimos com todo o resto. Mais que isso, estamos a todo momento debatendo ideias novas, escutando novas opiniões e defendendo nosso ponto de vista.

7. Ao sair do Instituto (que tinha a politecnia como referência metodológica) e ingressar numa outra escola com uma proposta metodológica diferente; quais foram as principais diferenças que você encontrou? E quais as dificuldades e/ou facilidades que encontrou nessa outra escola?

Nosso método de avaliação é muito mais eficiente, já que a avaliação é feita por professores que estão acompanhando o aluno e seu desenvolvimento. Acredito que o aluno até na forma de avaliação se sinta mais valorizado, pois além do de um tutor ele irá ter um feedback de todos os professores que estiveram com ele durante o projeto.

Todos que pelo IPUFRJ passaram levaram uma pérola, uma das minhas acredito que tenha sido a facilidade de se relacionar e expor minhas ideias, todos esses projetos e etapas que passei me ajudaram muito a saber me colocar diante de situações tanto no trabalho quanto na minha vida.

QUESTIONÁRIO REFERENTE À PESQUISA DE MESTRADO *O estudo de História a partir da construção de uma prancha de surf com o pendão do Agave, tendo o trabalho como princípio educativo*, por Lucas de Avelar Alberoni – Professor de História do IPUFRJ / Cabo Frio.

Nome: Raul Moraes Senra Castro

Idade: 18 anos

1. Quantos anos você estudou no IPUFRJ?

Cinco anos. Sexto ano do fundamental até segundo do ano do ensino médio. 2011 até 2016(Ainda no ano letivo de 2015).

2. Como você avalia a metodologia que o Instituto trabalha? Justifique sua resposta.

Inovadora, inspiradora e efetiva. A metodologia é diferente de qualquer outra que já tive contato em vários quesitos. O incentivo para debates e análises críticas fazia até que a própria metodologia fosse tema de debates em vários momentos, o que já é inovador, já que a metodologia educacional atual não passa por grandes mudanças desde a revolução industrial. A forma de tratar os alunos também está entre os diferenciais mais interessantes, cada aluno era tratado como um ser único, que tinha seus pontos fortes e fracos, e os professores ao analisarem cada um de nós, nos mostravam o melhor caminho para superar nossas dificuldades. Essas 'inovações' citadas, embora estejam longe de ser todas que o IPURFJ fazia, foram todas no meu ponto de vista efetivas, tenho certeza que hoje sou muito mais autônomo como estudante, tenho muito mais prazer pelo aprendizado e sou crítico a minha própria pessoa e ao ambiente ao meu redor graças a minha experiência na escola.

3. Pensando no que aprendeu durante o Projeto Prancha de Agave, cite o que para você foi mais relevante.

Formações das ondas e do vento e a história social do surf. Ambos os conceitos descritos representam pra mim parte do que aprendi de melhor no IPUFRJ que foi o aprendizado amplo a partir de um único conceito, que nesse caso foi o surf, a partir desses conceitos pude entender toda física dos ventos e das ondas, que fazem o surf poder existir, e toda história do surf, todas mudanças que passou, desde ser

parte fundamental de uma cultura e religião até virar um esporte praticado mundialmente, com uma forte influencia comercial. Essa forma de entender conceitos, além de tornar o processo muito mais interessante e envolvente, te apresenta os mais diversos conceitos de uma forma geral, já que, por exemplo, a física das ondas e vento não servem apenas para o surf, e toda história do surf foi influenciada por acontecimentos da história geral, as mudanças no surf acompanhavam mudanças maiores. E também te ensina a valorizar coisas específicas, após passar por esse projeto pude perceber o quão rico é a cultura do surf e de tudo que o cerca, mas tenho certeza que muitas outras coisas ao serem analisadas da mesma forma se mostraram também muito maiores do que imaginamos.

4. O ensino dos conceitos e conteúdos é eficiente? Justifique.

Para meu caso pessoal, sim. O fato dos conteúdos estarem sempre relacionados a projetos faz com que exista um propósito para o conteúdo aplicado, algo que deixa o processo mais interessante para quem participa e facilita bastante no aprendizado. Atualmente qualquer conteúdo que venho a aprender sempre me esforço para encontrar um contexto em que esse conteúdo esteja inserido, algo que facilita muito no meu entendimento.

5. O ensino da escola prepara para o mundo do trabalho? Justifique.

O mercado de trabalho exige de qualquer um autonomia, senso crítico, habilidade para dialogar, consciência de si mesmo e do meio em que está, capacidade de trabalhar em grupo de forma a se tornar algo positivo para o grupo, dentre outras coisas. Todas as exigências citadas são parte do que a escola nos faz vivenciar e desenvolver, sendo assim, a escola prepara para o mundo do trabalho. Sempre foi incentivado o debate e senso crítico dentro do politécnico, assim como o trabalho em grupo e a autocrítica. Creio que além de preparar cria um futuro melhor para o mercado de trabalho, com trabalhadores mais conscientes.

6. A escola possibilita e valoriza a formação crítica? Justifique.

Sim. Para agir e pensar criticamente você precisa se tornar pronto para querer entender qualquer coisa, pronto para se esforçar para entender algo e pronto para

dar sua participação para essa coisa. A todo momento o pensamento crítico é valorizado e incentivado, e apresentado como essencial para mudanças positivas para nós como indivíduos e para a sociedade como um todo. Como já disse, até a própria metodologia era por várias vezes analisada criticamente, e para qualquer debate existia sempre o espaço aberto, como em nenhum outro lugar os professores estavam prontos para ouvir críticas, ideias e observações e era essa a ideia que era passada para nós alunos, uma construção do conhecimento de forma conjunta e crítica.

7. Ao sair do Instituto (que tinha a politecnia como referência metodológica) e ingressar numa outra escola com uma proposta metodológica diferente; quais foram as principais diferenças que você encontrou? E quais as dificuldades e/ou facilidades que encontrou nessa outra escola?

Me encontrei menos envolvido no processo do meu próprio aprendizado, com um diálogo menos desenvolvido com os professores. Dentro do Instituto Politécnico existia sempre um diálogo maior para falar sobre qualquer assunto, as dúvidas sempre foram tratadas como parte importante do processo de aprendizagem, era em cima delas que se construía muita coisa, em nenhum outro ambiente escolar senti isso acontecer da mesma forma. Encontrei alguma dificuldade com matérias que foram pouco desenvolvidas dentro do instituto, como por exemplo a matemática, mas isso foi algo que foi até certo ponto suprimido pela autonomia e interesse por aprender que criei dentro da metodologia politécnica, para aprender novos conteúdos por minha conta. O interesse que o aprendizado no politécnico me proporcionou é com certeza parte do que mais valorizo dentro do meu trajeto nesse ambiente.

2 Objetivos da disciplina de História dividida por Etapas no projeto “Prancha de Agave”

1ª Etapa

- Conhecer o ecossistema de restinga e analisar as políticas públicas relacionadas as Unidades de Conservação.
- Estudar os diferentes biomas brasileiros e ampliar o conhecimento a cerca de ecologia.
- Analisar os aspectos morfoclimáticos dos diferentes domínios naturais brasileiros.
- Compreender a formação das políticas públicas socioambientais.
- Entender e analisar o processo de formação das Unidades de Conservação e suas contradições.
- Analisar as diferenças entre os Preservacionistas e os Conservacionistas dos recursos naturais.
- Analisar porque as Unidades de Conservação marinhas estão menos protegidas do que as terrestres.
- Problematicar o uso e gestão dos recursos naturais.

2ª Etapa

- Desenvolver os conhecimentos acerca dos fenômenos oceanográficos, históricos e culturais relacionados à prática do surfe.
- Estudar a simbologia do surfe dentro das sociedades tribais polinésias;
- Analisar o expansionismo ocidental sobre a cultura havaiana no século XIX e estudar o conceito de Imperialismo;
- Compreender a revitalização e expansão do surfe havaiano no início do século XX e analisar as transformações dos materiais e das pranchas, além de verificar a flutuabilidade de diferentes tipos de materiais e em diferentes fluidos.

- Compreender a expansão da cultura do surf pelo mundo, destacando a formação da subcultura surfista, a comercialização e a institucionalização do desporto;

3ª Etapa

- Compreender os significados que o surf assume no século XX com sua absorção e adaptação as sociedades capitalistas contemporâneas.
- Analisar o surf dentro da lógica capitalista.
- Compreender o processo de globalização e analisar suas consequências.
- Analisar a expansão das multinacionais e seus impactos.
- Problematicar a consolidação da sociedade de consumo e estudar o conceito de indústria cultural.

4ª Etapa

- Analisar o papel e o desenvolvimento dos meios de transportes e de telecomunicação como atores da globalização.
- Estudar e analisar as transformações técnicas e tecnológicas e seus impactos nos processos de produção.
- Fomentar a reflexão acerca da relação sociedade e natureza, consumo x sustentabilidade e uma análise crítica sobre o desenvolvimento sustentável dentro do sistema capitalista.

3 Conceitos e Conteúdos estudados na disciplina de História no projeto “Prancha de Agave”

1º Etapa:

- Relação Sociedade-Natureza
- Unidade de conservação da Natureza (UC)
- Preservacionismo X Socioambientalismo
- Órgãos Ambientais (instituições competentes)
- Legislação Ambiental no Brasil
- Conferências sobre o meio ambiente
- Domínios Naturais brasileiros
- Bioma
- Ecossistema
- Aspectos Morfoclimáticos
- Impactos ambientais

2º Etapa:

- Imperialismo
- 2ª fase da Revolução Industrial
- Marcha para o Oeste
- Capitalismo Financeiro e Monopolista
- Corporação
- Trustes, Cartel e Holding
- Indústria Pesada (Indústria Petroquímica)
- Novas Fontes de Energia
- Matéria Prima
- Desenvolvimento dos Meios de Transporte
- Desenvolvimento dos Meios de Comunicação
- Novas Tecnologias
- Modo de Produção Fordista
- Trabalhador Especializado
- Trabalhador Alienado
- Mais Valia

3º Etapa:

- Os anos dourados do Capitalismo
- Sociedade de Consumo
- Indústria cultural
- Contracultura
- Propaganda
- Moda
- Mídia
- Revolução Técnico-Científica
- Globalização
- expansão das Multinacionais
- Capitalismo Informacional

4º Etapa:

- Globalização
- Neoliberalismo
- Técnicas
- Consumo x Sustentabilidade
- Sustentabilidade

4 Referências bibliográficas da disciplina de História no projeto “Prancha de agave”

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização, as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

DIEGUES, Antonio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**, São Paulo: HUCITEC, 1996.

FERREIRA, L. **A questão Ambiental, sustentabilidade e políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 1998.

FERREIRA, L. e VIOLA, C. **Incertezas da Sustentabilidade na Globalização**. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: O Breve Século XX. 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

KNUDSEN, Soren. **Destemidos, andando sobre as ondas**. Revista **The Surfer's Journal Brasil**, p. 18 a 25, edição de outubro/novembro 2014

RIBEIRO, Alexandre Guilherme. **Uma Historia Social do Surfe**, 2003.

ROSEMBERG, Tito. **Arpoador, a melhor época do melhor lugar**. Revista **Soul Surf**, p. 28 a 33, editora 3Rstudio, n. 3, 2010.

SILVIA, Marina (org.) e DINIZ, Nilo (org.). **O desafio da Sustentabilidade - um debate socioambiental no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

TAYLOR, Bron. **Surf e Religião, um capítulo à parte**. Revista **Alma Surf**, p. 28 a 43, edição de março/abril 2012

5 Filmes e documentários usados para debate na disciplina de História

"**A Historia das Coisas**", Direção Annie Leonard, 2007.

"**Hair**", Direção James Rado e Gerome Ragni, 1979.

"**Surf no Hawai**", Direção Willian Phelps, 1987.

"**Tempos Modernos**", Direção Charlis Chaplin, 1936.

"**A cultura e a casca de banana - somos 1 só**", Direção SESCTV e TV Cultura, 2011

Documentário "**A Globalização, de Milton Santos**", Direção Silvio Tendler, 2001.

Documentário "**Muito além do cidadão Kane**", Direção Simon Hartog, 1993.

Documentário "**Planet Ocean**", Direção Yann Arthus-Bertrand, Michael Pitiot, 2013.

Documentário "**Riding Giants**", Direção Stacy Peralta, 2004.

Documentário "**The Corporation**", Direção Marc Achbar e Jennefer Abbott, 2003.

Documentário "**Wal-Mart**", Direção Robert Greenwald, 2005.

ANEXO - RELATÓRIO

Instituto politécnico da UFRJ em cabo frio

Aluno: Raul Moraes S. Castro Data: 23.04.2016

Turma: Segundo ano de cultura marítima Projeto da Prancha de agave

Relatório de RS- Anos dourados do capitalismo e seus reflexos.

Na década de 1950, após a segunda guerra mundial (Que acaba oficialmente em 1945) o sistema capitalista entra no período que ficou conhecido como seus anos dourados, decorrente de um planejamento que visava aumentar a produção em cima das necessidades dos países prejudicados pela guerra, e resultando no que foi, possivelmente, a melhor época para os países capitalistas até hoje, com vários governos investido no bem estar social e montando suas estratégias para a consolidação da sociedade de consumo. E o objetivo desse relatório é desenvolver, e na maior parte das vezes opinar criticamente sobre, uma análise do processo que levou aos anos dourados, a própria década de 50, suas reações sociais nos estados unidos e contextualizar ao projeto, mais especificamente a cultura do surf, a partir do que estudados em um bloco de atividades que teve como principais fontes, o documentário "A história das coisas", uma análise do filme "Hair", um texto didático "Movimentos Sociais" e principalmente a orientação do professor Lucas.

Várias estratégias do governo americano feitas na segunda guerra que aproveitaram a situação em que os países europeus se encontravam, por exemplo, de pararem a maior parte de suas produções e serem constantemente atingidos, e sua própria situação que estava longe desses problemas e tinha perdas absurdamente menores, para investir nas demandas desses países, tanto da população em si quanto na indústria militar. E decorrente dessas estratégias e das condições que os Estados Unidos se encontravam desde a primeira guerra, e os países europeus desde da revolução industrial em constante aumento da produção, Em 1950, teve início os anos dourados do capitalismo, diferentemente do resultado da primeira guerra, onde o Estados Unidos criou uma relação de dependência sobre os outros países que culminou na crise de 1929, no final da segunda guerra existia uma relação de mutuo auxilio entre os países capitalistas, possibilitando um enorme crescimento. Os anos dourados foram caracterizados principalmente pelo forte investimento no estado de bem-estar social (que junto com os anos dourados durou até os anos 70 com o fim do acordo de Bretton Woods e a crise do petróleo), principalmente nos EUA, que finalmente conteve os problemas sociais vindos desde de 29 e também pela a consolidação da sociedade de consumo, parte essencial para o capitalismo. Como podemos ver no documentário americano "A história das coisas", existem várias formas que o sistema capitalista tem, mas especificamente na parte que o documentário chama de economia de materiais, de diminuir os gastos e aumentar o lucro, de aumentar o consumo, e em determinado momento da história essencial para consolidar a sociedade de consumo. Algo natural do sistema capitalista, que põe o lucro como princípio, que de alguma forma ira suprir todas as necessidades, algo que na opinião seria aceitável se não fosse por suas reações negativas em nossa sociedade globalizada, que de forma crescente afeta o ambiente e a sociedade, e como o próprio documentário explica muito bem "... Um sistema em crise, trata-se de um sistema linear, e nós vivemos em um planeta finito.

Parte...
Parágrafo...

“. O princípio de todas essas estratégias já está no fato que após a segunda guerra, promovendo o aumento do consumo, o governo americano dentre outros governos capitalistas o colocou (o consumo) como máxima prioridade e criou uma sociedade em prol dele. Em geral, as pessoas trabalham alimentando de alguma forma o país e a partir do que ganham do trabalho, consomem, alimentando mais uma vez o país, e dependendo disso. E desde dessa época o consumo aumentou absurdamente, juntamente ao descarte, ao imperialismo comercial entre outros problemas que já demonstram um exemplo das reações negativas que se enfrentam no sistema.

A economia de materiais que foi citada é constituída por cinco etapas, extração, produção, venda, consumo e descarte, e todas elas fazem parte de alguma forma das estratégias da consolidação da sociedade de consumo, e também são todas dependentes umas das outras para funcionar do jeito que funcionam. Em uma sociedade em que a base é o consumo, naturalmente, a etapa mais importante é a entre a venda e o consumo, a chegada ao consumidor, o momento que da razão a todo o processo, e que se supre e dá suprimento a todo ele. No documentário essa parte é chamada de “seta dourada” dada a sua importância, ela é o que constrói o sistema e seguidamente identifica toda a sociedade que participa dela, aonde temos uma sociedade de consumo. E em todo o processo existem diferentes formas de favorecer a seta dourada, e essas são as estratégias para a consolidação da sociedade de consumo.

Com o objetivo de aumentar o consumo, existem várias estratégias que diminuem o preço dos produtos para que se encaixe melhor na demanda, e o grande problema disso está na forma em que os preços são abaixados. Existe uma exteriorização dos verdadeiros custos de produção, proporcionado principalmente pelo barateamento dos trabalhos, que por sua vez é alimentado na maioria das vezes pelo processo da extração, que para poder suprir todo o absurdo consumo do capitalismo, deixa áreas quase sem recursos, e nessas áreas pessoas que necessitam de recursos e sem muitas opções acabam trabalhando na produção, nas indústrias que produzem a partir dos recursos extraídos, e esses trabalhadores, que não tem muitas opções, e não são especializados, não estão dentro dos padrões que são valorizados dentro da sociedade, trabalham por valores mínimos, tirando aí uma boa parte do custo da produção, automaticamente favorecendo a venda e aumentando o lucro, e que não tem nenhum objetivo de produzir produtos com alguma qualidade, mostrando aí mais umas das reações negativas desse sistema, que tendo o consumo, com um objetivo lucrativo como prioridade cria ofertas dessa forma. E em alguns momentos o objetivo na realidade é que o produto não tenha qualidade, que ele tenha uma validade mínima, e que dessa forma exista maior consumo, que aquele produto seja descartado mais vezes e então a necessidade que ele deixou seja suprida por mais consumo, que necessita de mais extração, produção e rode todo esse sistema linear, isso se chama obsolescência, que torna o produto obsoleto, quando acontece dessa forma mais especificamente, é conhecida como obsolescência planejada, onde já está planejado para que o produto tenha uma vida curta. E existe também outra forma de que isso aconteça, a obsolescência perceptiva, que é na realidade mais uma parte da cultura de consumo, onde temos por diversos motivos, características nos produtos e nos consumidores como um padrão que fazem com que as pessoas achem que seus produtos não tenham mais utilidade e que precisam de novas, e isso na maioria das vezes é uma conclusão rasa, criada a partir de um desejo natural do ser humano de se padronizar socialmente que é bastante estimulado, onde vemos atualmente, por exemplo, várias formas de usar a publicidade para estimular as pessoas a adquirirem produtos por desejos inconscientes.

Desde o início da revolução industrial tivemos várias mudanças no planeta, cada vez mais rapidamente, e de diferentes formas, tivemos reações negativas, impactos tanto ambientais quanto sociais, como o aumento do descarte, da extração e da poluição nas últimas décadas, a globalização desigual no mundo, e tudo isso potencializado pela consolidação da sociedade de consumo, onde temos países que gastam quantidades absurdas de recursos enquanto outros dão muito mais do que usufruem, como exemplo, temos uma informação dada pelo documentário, onde os EUA usam aproximadamente 30% dos recursos mundiais, e precisaríamos de quase cinco planetas para que em um planeta todos os países fossem como os estados unidos. Como exemplo da reação ao impacto social que esse processo trouxe, temos os diversos problemas que culminaram na década de 60 nos Estados Unidos, que acabava de entrar em seus anos dourados, que possibilitava o bem-estar social para a maior parte da população, porém não a toda a população, e isso junto a todo o grande crescimento do consumo, a essa mudança radical da sociedade, a guerra do Vietnã que estava em seu auge, e tinha os objetivos relacionados ao lucro e o consumo, explodiu na época diversas manifestações de movimentos de contracultura e contra hegemônicas, como a marcha sobre Washington, em 1963, que juntou mais 250.000 pessoas na cidade em prol da liberdade, trabalho e principalmente pelo fim da segregação racial, liderada por grandes personagens históricos como Martin Luther King, que fez parte importante das manifestações em prol dos direitos dos negros, que na época tinham direitos bastantes deficientes, e vários problemas causados pela escravidão que sofreram por muito tempo, que existem até hoje em menor escala e também como o grande festival hippie de Woodstock, que manifestava toda a contracultura, contra todo o consumo que estava em seu auge, contra a guerra, contra o capitalismo e etc. O movimento hippie que nasceu e teve maior incidência nessa época, junto aos movimentos negros e aos feministas criaram diversas manifestações contra todos os problemas que as minorias em geral sofriam, estando distantes de toda essa qualidade de que estava em constante melhoria para a classe média americana. Porém a maior parte da força que o movimento hippie, junto a uma subcultura do surf, vinha criando um distanciamento do consumismo, algo que da forma que era feito, era utópico, já que de alguma forma mesmo que você fosse totalmente contra o consumismo o sistema de obriga a participar minimamente dele para poder viver, porém inovador e ameaçador para o sistema, já que plantava uma ideia que contradizia a seus pilares. Como podíamos ver no filme "Hair" que se passa justamente entre os anos 1968/1970, o movimento hippie conduzia uma massa de jovens que era contra a guerra que acontecia no Vietnã, propagando coisas como a frase que ficou conhecida "Peace and Love", onde vários jovens queimavam suas cartas de alistamento obrigatório, que preferiam ser incriminados do que ir para a guerra, e que viviam vidas totalmente diferentes da maioria da população da época, onde viviam de sua maioria do que podiam ganhar na rua, e sem precisar de muito, algo que provocava certas desavenças ao sistema. Na época a cultura do surf, estava voltando a ter forças, e estava totalmente ligada a cultura hippie, até vista em alguns momentos como uma subcultura hippie. Ambas tinham várias desavenças com o sistema, e em vários momentos encontravam problemas, como da exclusão social que acontecia por não fazerem parte tão efetiva da cultura de consumo, como no documentário "história das coisas" desenvolve sobre, acontece com qualquer pessoa que não participa fortemente do consumo, é como uma pessoa antipatriota, uma pessoa que não apoia o país. Como também as prisões causadas por recusarem a ir à guerra.

E em uma última análise sobre todo o processo descrito, temos mais a frente um acontecimento marcante para um entendimento da sociedade capitalista, em algum momento após todos os acontecimentos dos anos 60,70 e 80, dentre todos os movimentos contra o consumismo feita pela

cultura hippie, junto também a subcultura do surfe, ambas foram absorvidas pela indústria cultural para o próprio sistema, se tornando, como são hoje, formas de incentivar o consumo, que embora tenham uma grande história de luta contra o sistema, hoje fazem parte dele, deixando claro, o poder que o capitalismo tem sobre a sociedade, sendo uma peça muito bem encaixada, capaz de se apropriar de quase, ou talvez, tudo, tornando uma tarefa realmente difícil algum movimentos contra ele ter algum resultado total. Porém também podemos analisar algumas vitórias desses movimentos pela história que trouxeram mudanças positivas para o capitalismo, como as diversas conquistas dos movimentos negros, feministas e até hippies tiveram, como diversos direitos dados aos negros, as mulheres, o próprio fim da guerra do Vietnã que teve participação dos hippies dentre outros.

Todo o conteúdo do relatório tem o objetivo de entendermos todo o contexto em que se passou a cultura do surf nessa época, onde fizemos a análise do trajeto do sistema capitalista para a consolidação da sociedade de consumo. Tendo dois objetivos com mesmos níveis importâncias, o de entender esse contexto histórico e entender a cultura do surf dentro dele. E entendo dessa forma, percebo que realmente foram aulas muito bem desenvolvidas, onde trabalhamos muito bem as questões sociológicas e históricas, sempre conectando os acontecimentos levando a um "roteiro histórico" de muito sentido, com acontecimentos justificando os outros e assim entendendo as coisas. Porém, sinto falta apenas de um desenvolvimento que poderia existir de como foi produtivo os avanços científicos e técnicos que existiram na revolução industrial, impulsionados também pela sociedade de consumo, desenvolvimentos que foram essenciais para a evolução do surfe, e inevitavelmente para as pranchas, e diretamente ligado ao nosso projeto, que é fundamentado em um propósito de criar uma prancha menos impactante, a partir de uma visão da necessidade de um processo contrário aos impactos ambientais causados pelo crescimento do consumo, sendo assim uma prancha seria uma ideia inicial de uma "evolução", e seria melhor desenvolvida se entendêssemos melhor os processos que ocorreram até aqui.

